السلسلة البيداغوجية 2

عبد المجيد الانتصار

الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة

"من أجل ديداكتيك مطابق"





دار الثقافة

السلسلة البيداغوجية

2

الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة

« من أجل ديداكتيك مطابق »

عبد المجيد الانتصار



دار الثقافة

للنشر والتوزيع

32-34 شارع فيكتور هيكو — ص. ب. 4038

الهاتف 30.76.44 - 30.23.75

157 شارع لاجيروند — الهاتف 24.79.32

فاكس 30.65.11 — الدار البيضاء 20500

السلسلة : البيداغوجية 2
الكتاب : الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة.
تأليف : عبد المجيد الانتصار.
الناشر : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
الطبعة : الأولى 1997.

الطبع : مطبعة النجاح الجديدة ـ البيضاء.
الإيداع : لقانوني 1997/642.
ردمك : ISBN 9981-02-141-5.

إهـــداء

إلى روح أخي الأصغر الذي ترك رحيله المبكر جرح الموت الخالد،

إلى زوجتي التي تنير سبيل الحياة الجميل،

إلى كل مدرس، وكل قارىء،

أهدي هذا العمل راجيا أن يجد فيه الجميع ذكرى وفائدة.

تقديم

تشغل بال من يمارس التعليم الفلسفي ويهتم به، في فضائنا السوسيو ثقافي والتربوي، قضايا عدة، وذات أبعاد مختلفة. فقد ترتبط هذه القضايا بمستوى نظري ومعرفي يهم المحتويات التي تُتخذ كمادة للتعليم الفلسفي. وقد تتعلق بمستوى تشريعي يخص التوجيهات التربوية وما يقرّر لتطبيقه والسير على ضوئه في تدريس الفلسفة. كما نجد من تلك القضايا ماله علاقة بالمستوى المنهجي والديداكتيكي في إنجاز درس الفلسفة، دون إغفال ما يرتبط بوضع الفلسفة في النسق الثقافي العام.

وأمام تعدد قضايا التدريس الفلسفي، واختلاف أبعادها، لازالت معالجة هذه القضايا عندنا تبحث عن شهادة ميلادها الحقيقي. فما نُشر، وما يُنشر من مقالات تقارب مجال تعليم الفلسفة، لايُشك في إثارته للتفكير في قضايا هذا المجال، وفي مساهمته بصورة مباشرة أو غير مباشرة في بلورة تصورات حول تلك القضايا، وفي رسم سبيل لممارسة درس فلسفي كما يتوخاه المشتغلون به، وكما تتطلبه روح الفلسفة وأهدافها التربوية. ولعل رفع تلك المقالات إلى مستوى الدراسات التحليلية، النظرية والتطبيقية، كفيل بأن يعلن عن ميلاد البحث التربوي الديداكتيكي في مجال التعليم الفلسفي؛ وذلك من حيث إن هذا النوع من العمل يحقق أمرين اثنين :

أ ـــ يحقق التراكم المنظم لكل مايتم إنتاجه فيما يخص ديداكتيك مادة الفلسفة...

ب ــ يسمح بتتبع هذا التراكم. قصد محاورته، واستثماره، وتوظيفه، وتطويره، وتصحيحه...

انطلاقا من هذا التفكير كان البحث عن حلقة لتدريس الفلسفة ضمن هذه السلسلة البيداغوجية، وتحدّد موضوعها في إطار القضايا ذات البعد المنهجي الديداكتيكي، فتبلور عنوان هذه الحلقة بالصيغة المشار إليها، أي صيغة :

«الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة».

إن الاشتغال على هذا الموضوع، اهتم في بدايته بالإعلان عن الإطار النظري والتربوي الذي يُقترح داخله «الأسلوب البرهاني الحجاجي»، كعنصر ضمن منهجية التدريس الفلسفي، وهو إطار التربية الفكرية، باعتبارها تقوم على تعليم أنشطة التفكير المختلفة.

داخل هذا الاتجاه إلى تحقيق التربية الفكرية سيُطرح الدرس الفلسفي، في الفصل الأول، كلحظة تعليمية وتعلُّمية هادفة إلى تكوين أفعال السؤال، والحوار والتحليل والتركيب والتخيل والنقد والبرهنة والحجاج...، أي إلى أفعال التفكير. ومن ثمّة يتحدد موضوع الاشتغال في إطار تدريس الفلسفة تدريسا تفكيريا، وذلك بالحديث عن أحد الأساليب المساعدة على هذا النوع من التدريس، وهو الأسلوب «البرهاني الحجاجي»، في انتظار مقاربة الأساليب الأخرى ذات البعد التفكيري.

ويبرز الفصل الثاني أن الاتجاه إلى تدريس الفلسفة وفق الأسلوب «البرهاني الحجاجي» كفيل بأن يجعل تعليم الفلسفة مطابقا لروح تفلسف الفلاسفة، ولمنطق اشتغال خطابهم وآلياته. إذ أن النظر في تاريخ الإنتاج الفلسفي يكشف عن ممارسة فكرية برهانية حجاجية. وهذا مايعمل هذا الفصل على بيانه بتوظيف نماذج من الفلاسفة، كي يكشف عن تميز اشتغالهم الفكري بالأسلوب البرهاني الحجاجي،

قاصدا اتخاذهم مرجعا ينهل منه مدرس الفلسفة أسلوبه التعليمي، في أفق مطابقة ديداكتيك الفلسفة كما يمارسه المدرس لروح خطابها كما ينتجه الفيلسوف.

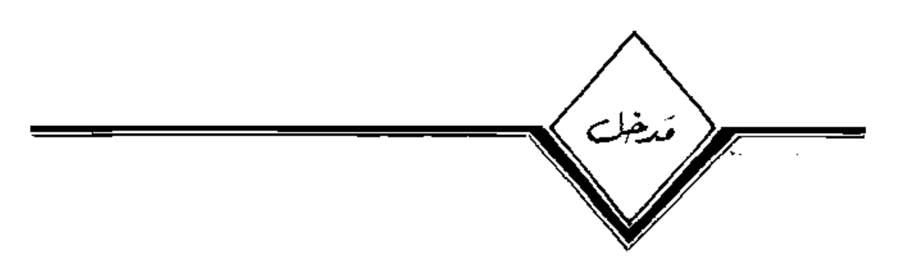
وأما الفصل الثالث فإنه يقصد الإجابة على السؤال : «بأي معنى يطرح هذا العمل توظيف الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة ؟؟». ومن ثمة سيتم الابتعاد عن بعض المعاني، لكي يحدّد المعنى الذي يدل عليه، والذي يرتبط بنقل درس الفلسفة من الأسلوب الإخباري التلقيني إلى الأسلوب التفكيري.

ويبحث الفصل الرابع عن الاستجابة المنهجية الديداكتيكية التي يوفرها توظيف الأسلوب البرهاني الحجاجي لتدريس الفلسفة بواسطة النصوص. وهكذا سيجد عملنا في هذا الأسلوب الأداة البيداغوجية، إلى جانب أساليب أخرى، التي تجعل التدريس بالنص الفلسفي تدريسا مطابقا لروح خطاب هذا النص، وبالتالي لما يقصد درس الفلسفة تكوينه لدى المتعلم من مهارات تفكيرية.

وتجسيدا لهذا الأسلوب التفكيري، المقترح الاهتمام به في ثنايا الدرس الفلسفي، تمَّ تخصيص الفصل الخامس لنماذج تطبيقية، لاتشكل معالجة متكاملة للنص الفلسفي، ولا تناولا كليا لدرس ما، بل تهتم تلك النماذج بدمج الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس نص معين.

... وماذا بعد، فإن هذه الحلقة البيداغوجية ترمي إلى أن تكون لحظة إثارة للتفكير في موضوع ديداكتيكي، وللتحاور حول مسألة تعليمية تخص تدريس الفلسفة، عسى أن يكون ذلك مساعدا على تطوير تفكيرنا وعملنا، في إطار التعليم الفلسفي، الذي يقتضي أعمالا أخرى، نأمل أن لايكون زمن ظهورها بعيداً.

الدار البيضاء يوليوز 1997



مِن أجل تربيةٍ فكريَّة

«... فقد يجب أن نشرع في الفحص عن الموجودات على الترتيب الذي استفدناه من صناعة المعرفة بالمقاييس البرهانية»

(ابن رشد)

... إذا كان كل خطاب يصدر عن إشكال نظري يوجِّهه وينتظم عناصره، فإن خطاب هذا العمل يجد إطاره النظري والإشكالي في الطموح إلى المساهمة في إغناء وتطوير «التربية الفكرية»، أو «التربية التفكيرية»، من حيث هي تربية يقوم التعليم داخلها على تنمية القدرات العقلية للمتعلم، كما يتجه إلى إكسابه مهارات وأنشطة فكرية؛ وذلك في أفق تجاوز الاكتفاء بتربية أفعال «الحفظ» «والتذكر»، إلى الاهتمام كذلك بتربية وتعليم أفعال «الفهم» و «السؤال» و«الشك» و«التصور» و«التخيل» و«الاستدلال» و«التحليل» و«التركيب» و«المقابلة» و«التقييم». ويمكننا أن نجد ما يؤسِّس دمج مختلف هذه الأفعال في مفهوم «الفكر»، وفي عملية التفكير، عند بعض الفلاسفة والبيداغوجيين على السواء[1].

انطلاقا من هذا التحديد، الأولي والموجز، يبدو أن «التربية الفكرية» و«التعليم التفكيري» إنما يقصدان تكوين المتعلم كفرد «منتج» بدلا من أن يظل «مستهلكاً»، سلبيا، منفعلا، يتلقى مادة معرفية ما لكي يحتفظ بها في ذاكرته من أجل أن يستهلكها أثناء الحاجة إليها (الامتحان، مثلا). إن المتعلِّم، في التعليم التفكيري، يُرادُ له أن يصبح عنصراً إيجابيا، يتفاعل مع المادة المعرفية التي تُعرض أمامه باعتباره «مفكِّراً» و «منتقِداً»، و «مفكِّكاً» لآلياتها وتشكُّلها البنائيّ الداخلي،

(1) يتحدد مفهوم الفكر عند «ديكارت»، مثلا، بكونه يشمل مختلف هذه الأفعال. انظر : «التأملات في الفلسفة الأولى»، ترجمة : د. عثمان أمين، مكتبة الانجلو المصرية، 1974، القاهرة، ص 88. كما نجد الصنافات التربوية تدمج هذه الأفعال في المجال المعرفي. انظر : صنافة «بلوم Bloom» مثلا.

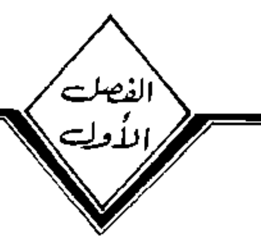
من أجل أن ينتج إدراكه الواضح لمضمونها، لصريحها ومضمرها، لمادتها وصورتها، وأن يتخذ موقفا نقديا منها.

وقد يكون من المهم جدا أن تتم الإشارة إلى أن هذا البعد التكويني، في إطار التربية الفكرية، هو بعدٌ لايرتبط فقط بالحقل التعليمي التعلّمي، أي بما هو داخل الفصل والمؤسسة الدراسيين، وإنما هو بعدٌ يرتبط بمختلف المؤسسات التربوية والثقافية والاجتماعية، التي لها علاقة ما بتنشئة الفرد، ومنذ الطفولة. فعلى الرغم من أن التكوين الفكري لشخصية الفرد المتعلم قد يرتبط بالمؤسسة التعليمية ارتباطا أوليا وقويا، رغم ذلك فإن المؤسسات الأخرى (الأسرة، الإعلام، الثقافة السائدة، العلاقات الاجتماعية...) تساهم في تغذية ذلك التكوين، أو في محاصرته، قليلا أو كثيرا، ضمناً أو صراحةً[2].

يتطلب تحقيق التربية الفكرية، إذن، استحضار دور كل مؤسسات التربية ومختلف مستوياتها. ويهتم هذا العمل بواحد من هذه المستويات، وهو المستوى البيداغوجي، الذي يتحدّد في الطرق التعليمية، أو أساليب التعلم، وفي مادة معينة : هي مادة الفلسفة. ويدعونا ذلك إلى التساؤل الآن عن العلاقة بين «الفلسفة» و «التربية الفكرية»، وعن ضرورة الأسلوب البرهاني الحجاجي في إطار هذه العلاقة.

---

(2) يطلق «لوي ألتوسير «L. ALTHUSSER» على هذه المؤسسات : الأجهزة الايديولوجية للدولة، من حيث مساهمتُها جميعُها في تكوين وتربية الفرد. كما يعتبر بيير بورديو «P.Bordieu» هذه المؤسسات تقوم بإعادة إنتاج نظام التربية والثقافة السائد والموجَّه من طرف المجتمع صوب تكوين أفراده.



درس الفلسفة والتربية الفكرية

(ضرورة الأسلوب البرهاني الحجاجي)

«بفضل عظمة العالم الذي تتأمله الفلسفة وجلاله يكتسي فكرنا هو أيضا العظمة والجلال»

ب. راسل

B.RUSSELL

نفترض منذ البدء أن تدريس الفلسفة يشكل حقلا خصبا لتحقيق التربية الفكرية. ونجد في المادة الفلسفية، كنمط معرفي متميز، من جهة، وفي الأهداف التي تُتوخى من تعليمها، من جهة ثانية، ما يؤسِّس ذلك الافتراض ويشرِّع صلاحية القول به :

أ ـــ إن المادة الفلسفية تسمح بتربية فعل التفكير؛ وذلك من حيث إن القضايا الفلسفية المجردة والإشكاليات الفلسفية والطابع البنائي المنطقي الاستدلالي للقول الفلسفي، إن ذلك يثير لدى القارىء أو المتعلم إمكانيات ممارسة أنشطة ذهنية، ويكوّن لديه فعاليات فكرية. بل إن المادة الفلسفية لاتسمح بهذا النوع من الأنشطة وتثيرها فقط، وإنما تتطلب توفُّرها لدى المتعلم كي يبلغ «سن التفلسف» L'âge de la philosophie[1].

ب ـــ إن أهداف التدريس الفلسفي، التي تُحدَّد كأهداف للبرامج الدراسية أو للدروس، أو لتعليم المادة عامة، سواء في مجالات البحث التربوي الخاص بالمادة أو في نصوص الفلاسفة أنفسهم،... إن هذه الأهداف تتميز ـــ غالبا ـــ بأنها ذات بعد تفكيري، إذ يتم الحديث فيها عن تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم، وتعويده على التفكير النقدي، وإكسابه مهارات الطرح الإشكالي، واتخاذ المواقف وتقييم الأفكار والوقائع...

---

(1) تُطرح مسألة «سن التفلسف L'âge de la philosophie» عند إثارة السؤال : هل تحتاج الفلسفة إلى بلوغ دارسها سناً معينة من النضج العقلي والفكري، أم أن دارس الفلسفة يحتاج إلى هذه المادة لكي يحصل له نضج عقلي وفكري ؟؟..

هكذا، إذن، تنسجم المادة الفلسفية (قضاياها وإشكالياتها وبناء متونها واستراتيجية القول فيها...)، مع أهداف التدريس الفلسفي (الأغراض والمهارات والأنشطة المتوخاة في درس الفلسفة، معرفيا ومنهجيا). وإن ما يحدِّد هذا الانسجام هو الطابع التفكيري الذي يميز المادة والأهداف معاً.

فالفلسفة هي بمثابة حقل لتربية فعل التفكير، فعل التفلسف؛[2] وذلك بالنظر إليها كنصوص أنتجها الفلاسفة، أو من حيث الأهداف التي يُضمرها أو يُظهرها من يشتغل بتعليم الفلسفة، سواء كان فيلسوفاً أو مدرساً.

إن درس الفلسفة، إذن، هو درس تفكيري؛ ومن ثمة تتبلور ضرورة إنجازه بطرق وأساليب تطابق روحه وماهيته، روح مادته الفلسفية، وماهية أهدافه التربوية. فمادام الإنتاج المعرفي الفلسفي وأهداف تدريسه يتسمان بسمة «التفكيرية» فإنه يصبح ضروريا تعليم الفلسفة، وتعلُّمها، بطرق وأساليب تتحدَّد بتلك السِّمة نفسها، أي سمة «التفكيرية». ويمكننا أن نلاحظ وجود إجماع، لدى المشتغلين بالتعليم الفلسفي، على أن طريقة إنجاز درس في الفلسفة تقتضي ــ مبدئيا ــ توفُّر أساليب معينة، مثل : «الأسلوب الإشكالي»، و «الأسلوب البنائي»، و«الأسلـوب الحواري»، و«الأسلوب التحليلي ــ التركيبي»، ونضيف «الأسلوب البرهاني الحجاجي»... وهي أساليب تجسِّد طريقة تفكيرية في تعليم الفلسفة تنسجم مع البعد التفكيري لمحتويات المادة الفلسفية، ومع التوجُّه التفكيري لأهداف تدريسها. وإن طموحنا إلى بناء تصور بيداغوجي نسقي وشامل للعملية التعليمية الفلسفية يتطلب مقاربة الأساليب

---

(2) انظر : Yvan Belaval : la réflexion philosophique, dans «Philosopher».... Fayard, 1980, P 15

المذكورة جميعها.[3] وأما هذا العمل فإنه يتخذ «الأسلوب البرهاني الحجاجي»، وحده، موضوعا لتفكير وتحليل أوّليين نفتتحهما بالسؤال :

«لماذا الأسلوب البرهاني الحجاجي ؟»

يعلن هذا السؤال : «الأسلوب البرهاني الحجاجي لماذا ؟؟» عن الوعي بضرورة التصريح بالإشكال المباشر لهذا العمل، والذي نوجزه في هذه العبارة ذات الصيغة الانتقالية : «من التعليم الإخباري إلى «التعليم البرهاني الحجاجي» لمادة الفلسفة».... !!

يدلنا منطوق هذا الإشكال على الرغبة في تجاوز التعليم الفلسفي الذي يكتفي بإخبار المتعلم، أي بإرسال المدرس لمضامين فلسفية إلى المتعلم، التي يستقبلها كخبر معطى للسماع والحفظ. كما يدلنا ذلك المنطوق نفسه على أن رفع تعليم الفلسفة إلى مستوى روح المادة الفلسفية وأهدافها يتأسس على ممارسة ذلك التعليم بأسلوب «برهاني حجاجي». ومن أجل تجاوز الأسلوب الإخباري وجب إبراز محدوديته :

1) لايعدو الأسلوب الإخباري أن يكون غير عملية تلقين أو نقل مباشر للمعلومات من طرف متكلم (المدرس) إلى مخاطب ـــ مستمع (المتعلم)، والتي هي عملية «نطق خارجي»، سواء اعتبرنا «النطق» بمعناه اللغوي (الكلام)، أو بمعناه الفلسفي المنطقي (التفكير). وبهذا المعنى، إذن، ينزع الأسلوب الإخباري إلى تزويد المتعلم بمعلومات معطاة ومكتملة لغة وتفكيرا، وتشكل بالنسبة للمتعلم مادة خارجة عنه : يسمعها، يتلقاها، يتعرف عليها، ويحفظها كما هي، دون أن

---

(3) إن أعمالاً متفرقة تتضمنها وثائق تربوية ومقالات تشكل مجالا خصبا لتكوين تصور حول هذه الأساليب التي ترتبط بتدريس الفلسفة، وبالتالي لتؤسس أحد مستويات ديداكتيك الفلسفة، وهو مستوى «طرائق التدريس».

يدرك كيفية تشكُّلها وبنائها داخل نسق الفيلسوف، وبواسطة لغته وآليات تفكيره.

2) كما أن الأسلوب الإخباري، تبعا لذلك، هو «أسلوب فوقي»، أي أنه يزود المتعلم بأطروحات الفلاسفة كما تمَّ تقريرهم لها. وبعبارة أخرى : إن الأسلوب الإخباري يلقن نتائج تفلسف الفلاسفة معزولة عن مقدماتها المؤسِّسة لها، مما يجعل المتعلم يتعامل مع نتائج تفكير الفيلسوف تعاملا سطحيا فوقيا، بعيداً عن العلاقة التي تربطها بمنطلقات الفيلسوف، وعن الكيفيةالتي تمَّ بها بناء تلك النتائج بدءاً من هذه المنطلقات.

3) تنتج عن هذه الحدود المنهجية ــ المنطقية محدودية بيداغوجية، تتجسد في أن الأسلوب الإخباري يقف عند مستوى الإلقاء التلقيني، على مستوى نشاط المدرِّس، وعند مستوى التلقي الاحتياطي والاستهلاكي، بالنسبة لنشاط المتعلم[4]، ممَّا يجعل أسلوب الإخبار دون تحقيق المهارات العقلية التي تتوخاها المادة الفلسفية وأهدافها، والتي تتطلبها التربية التفكيرية التي نفكر داخلها.

... لايستجيب الأسلوب الإخباري، إذن، لتدريس الفلسفة تدريسا مطابقا لروح التربية الفكرية التي تتوخاها الفلسفة؛ فهو أسلوب لايقارب الفلسفة باعتبارها «تفلسفا»، و«حواراً داخليا» و «تفكيرا ذاتيا» تتفاعل فيه «تساؤلات الفكر وأجوبته» تفاعلا نسقيا. كما أنه أسلوب لايبلغ درجة إكساب المتعلم أنشطة تفكيرية تمكنه من امتلاك قدرة ذاتية على قراءة المادة الفلسفية : تحليلها، تركيبها، كشف منطقها وآليات خطابها، وتقييمها...

وهكذا، وبالنظر إلى هذه الاعتبارات، تبلور التفكير في طرح

---

(4) يتحدد فعل الحفظ عند الجرجاني بـ «الاحتياط»، انظر : «التعريفات»، (مادة : الحفظ).

«ضرورة الأسلوب البرهاني الحجاجي في درس الفلسفة»، باعتباره تجاوزا لمحدودية الأسلوب التلقيني الإخباري؛ إذ يشتغل التدريس وفق «الأسلوب البرهاني الحجاجي» من أجل أن يعمل ذهن المتعلم كما يعمل ذهن الفيلسوف، وذلك بخلق صلة مباشرة بين المتعلم — من جهة — وبين آلية التفكير في المادة الفلسفية، من حيث منطقها الداخلي وبناؤها النسقي الثابت وراء محتوياتها المتغيرة — من جهة أخرى... فإذا كان الأسلوب الإخباري، مثلا، يقف عند القول : «إن أول يقين توصّل إليه ديكارت، بعد شكّه في كل شيء هو الكوجيطو : أفكر، أنا موجود»؛ فإن الأسلوب البرهاني الحجاجي يتجاوز هذا القول إلى الكشف عن : «الكيفية التي بنى بها ديكارت هذا اليقين الأول، ضمن تأملاته، أي كيف كان الكوجيطو نتيجة لمقدمات سبقته، ولشكوك وأسئلة وافتراضات واستدلالات وحجج تأسّس عليها».

... لهذا يطرح الأسلوب البرهاني الحجاجي نفسه، وذلك بحثا عن تدريس للفلسفة يطابق خطاب الفلسفة وروحها وأهدافها، أي يستلهم ما يسم الإنتاج النظري الفلسفي من طابع برهاني حجاجي، كما سيوضح الفصل اللاحق :

لقد سجلنا سابقا أمرا ضروريا لتدريس الفلسفة تدريسا تفكيريا، وذلك هو ماعبرنا عنه بـ «إنجاز الدرس الفلسفي بطرق وأساليب تطابق روح المادة الفلسفية...». كما سجلنا أن هذا الإنجاز إنما «يتأسَّس على ممارسة تعليم فلسفي بأسلوب برهاني ــ حجاجي...». ويستجيب هذا النوع من التفكير إلى طموح بيداغوجي يقوم على أن ديداكتيك العملية التعليمية الفلسفية ينبغي أن يتحدَّد انطلاقا من «هوية التفكير الفلسفي» : خصائصه، لغته، بنائه المنطقي، أساليبه الاستدلالية، نظامه الحجاجي... أي أن الأنشطة التعليمية التي يمارسها مدرس الفلسفة، والتي يقصد تكوينها لدى المتعلم، إنما تستمد مقوماتها وآلياتها من الأنشطة التفكيرية التي يمارسها منتج الفلسفة، أي الفيلسوف... !!

هكذا، إذن، يشكل الحديث عن ضرورة الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، بمعناه المشار إليه لاحقا،[1] جزءاً من هذا الطموح البيداغوجي الذي يرمي إلى نقل أسلوب، يعتبر من أهم أساليب التفكير والكتابة الفلسفيين، من ممارسة الفيلسوف إلى ممارسة المدرس، ومن ثمة إلى ممارسة المتعلم، على مستوى التفكير والكتابة.

نعم، لقد كانت الفلسفة دائما تفكير برهان وحجاج. بل إن الفلسفة امتلكت تميزها بأسلوب المناظرة، حيث تُتبادل البراهين، وتُطرح الأدلة والحُجج. ويذهب أحد الباحثين إلى أن كل خطاب يكون حظُّه من التفلسف بحسب انتهاجه لأسلوب المناظرة والمحاورة،

(1) انظر : الصفحة 37 ومابعدها.



الأسلوب البرهاني الحجاجي

"من إنتاج الفيلسوف إلى ممارسة المدرس"

«إن الاشتغال بالفلسفة معناه المضي في الطريق، والأسئلة في الفلسفة أكثر أهمية من الأجوبة، وكل جواب يصبح بدوره سؤالاً جديداً»

ك. ياسبرز

K.Jaspers

حيث تتم ممارسة خطابات «التهافت» و «التعارض» و«الرد» و«النقض» و«المصارعة»...، وهي خطابات تتأسَّس استراتيجية التعبير فيها على «المجادلة» و«المناقشة» و«المساجلة»،[2] وبكلمة واحدة على الأسلوب البرهاني الحجاجي.

إن الفلسفة، في جوهرها، تفكير «لاوثوقي» Antidogmatique. وإنها، بذلك، لن تكون بحثا عن الحقيقة، بل هي تساؤل «Questionnement» يوقظ الحوار. ففي كل نسق فلسفي لاتكون الدعوة إلى الإيمان البسيط بقضاياه ومضامينه هي الهدف الأول، بقدر ما تحضر الدعوة إلى النشاط التفكيري الفلسفي، وإلى بناء الحجج، وإلى أشكال البراهين[3]. وإن ما يفسِّر ذلك هو أنه «في الفلسفة، من أبسط تعبير عن قضية ما إلى مجموع تعابير مذهب ما، يوجد كل شيء تحت مقتضي شرعية ما»؛[4] لذا يشتغل الخطاب الفلسفي، سواء على مستوى النصوص الصغرى الجزئية أو على مستوى النسق كله، بكل ما يدعم صلاحية قضاياه، وبكل مايمكنه أن يمنح للخطاب وحججه قابلية التصديق[5].

وهكذا، فليس الاشتغال الحقيقي في الممارسة الفلسفية هو تقرير هذه القضية أو ذلك المذهب تقريرا إخباريا لحقائق معطاة منذ البداية، بل يتجه الاشتغال الحقيقي إلى «تراتب المعاني» و «تنسيق نظام الأدلة» و «عرض الشروح المتنوعة» و «تقديم الأمثلة» و «بناء الاستدلالات»

---

(2) طه عبد الرحمان : أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، 1987، ص ص : 63 — 64.

(3) انظر :

a.F. Cossutta : Elèments...; 140
b - Y Belaval : La réflexion philosophique, P 18.

(4) F.Cossutta : Eléments..., p 144

(5) نفسه، ص ص 140 — 141.

و «الروابط اللغوية» و «المرجعيات»، وما إلى ذلك من متطلبات البرهنة الحجاجية[6] التي تؤسس صلاحية قضية فلسفية ما، أو شرعية مذهب فلسفي معين.

إن الفلسفة، وهي تساؤل مستمر وسيرورة حوار جدالي، لايمكنها أن تكون غير تفكير برهاني حجاجي، إذ أن ممارسة الحوار والجدال تُلزم الفلسفة بأن «تبحث عن تأسيس موقف ضد مواقف أخرى»، كما تلزمها بأن «تشيد هيمنة وجهة نظر ما عبر صراع حجاجي»،[7] تتخذ فيه الحجة صورة «فعل تكلّمي موجَّه إلى إثبات أو إلى إبطال دعوى معينة»[8].

... هل تسمح، إذن، هذه الملاحظات بالحكم على تاريخ الفلسفة بأنه تاريخ خطابات برهانية حجاجية... ؟؟ لعل هذا الحكم ذاته، شأنه شأن القضايا الفلسفية، يحتاج إلى أن نمنحه صلاحية تجعله قابلا للتصديق. فهل يمكن للأمثلة الآتية أن تكون حُججاً تجعله كذلك... ؟؟

المثال الأول

لقد سُرَّ سقراط، وهو رمز للتفلسف الحواري، بأحد محاوريه في سجنه عندما كان يجادله، وقال معجبا به :

«حَقاً، إن «سيبس» يبحث دائما عن بعض البراهين، وليس له أقل ميل إلى أن يؤمن في الحال بما يُقال»[9].

---

(6) انظر النماذج اللاحقة من الفلاسفة.

(7) F. Cossutta : Eléments, p 146

(8) طه عبد الرحمان : التواصل والحجاج، ص 13.

(9) أفلاطون : «فيدون»، ترجمة وتعليق وتحقيق : ع.س.النشار وعباس الشربيني، ط 3، دار المعارف، 1965، ص 30.

ولم يقل سقراط ذلك، فقط، بل تميز بأسلوبه الحواري المؤّسس على بناء الأفكار ـــ الحجج بناءاً برهانيا استدلاليا، وبأسلوبه التوليدي القائم على دفع الآخر إلى ممارسة تفكير حجاجي.

المثال الثاني

وفي الحقل الفلسفي الإسلامي يحضر الأسلوب البرهاني الحجاجي بقوة : يكتب الغزالي «تهافت الفلاسفة» و «فضائح الباطنية»، ويكتب ابن رشد «تهافت التهافت»، ويكتب الشهرستاني «مصارعة الفلاسفة». ويكتب ابن تيمية «نقض المنطق»... وتُضاف إلى ذلك التصانيف التي تشكل استراتيجية البرهان الحجاجي لغتها الرئيسية، مثل : «فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال» لابن رشد، وكتاب «الحروف» للفارابي...؛ ففي هذا الكتاب الأخير ـــ مثلا ـــ يعمل الفارابي قصد البرهنة على أن «الملة إنما تحدث بعد الفلسفة، إما بعد الفلسفة اليقينية، وإما بعد الفلسفة المظنونة...»، غير أنه لم يخبر بهذه النتيجة إخباراً تقريريا إلقائيا، منذ الوهلة الأولى، بل يصل إليها بعد سلسلة من الأفكار ـــ الحجج أوردها في صيغة لغوية شرطية، وبأسلوب العرض التحليلي،[10] الذي هو واحد من الأمور التي توقع جودة الفهم عند المخاطب، وتحدث لديه اقتناعا، كما يرى الفارابي نفسه في «الألفاظ المستعملة في المنطق»[11].

المثال الثالث

يُشيِّد فيلسوف قرطبة (ابن رشد) حجاجه على مجموعة من

---

(10) انظر نص «الصلة بين الملة والفلسفة» ضمن : الفكر الإسلامي والفلسفة للثانية ثانوي، دار نشر المعرفة، الرباط، 1991، ص 39 وهو من كتاب «الحروف» للفارابي.

(11) الفارابي : الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق محسن مهدي، ط 2، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1986، ص ص : 86 ـــ 88.

العناصر تشكل حُججا، صريحة أو مضمرة، يتخذها الفيلسوف أسلوبا لإضفاء الصلاحية وقابلية التصديق على خطابه. ومن هذه العناصر نجد مايلي :

ــ حجة المرجعية العقدية : الشرع (فصل المقال... مناهج الأدلة).

ــ حجة الفطرة الطبيعية : اختلاف قُدُرات الناس الادراكية (فصل المقال، مناهج الأدلة).

ــ حجة الواقع الأنطولوجي، حركة العالم، الليل والنهار، الاسطقسات الأربع.. (مناهج الأدلة...)[12].

المثال الرابع

أما «ديكارت» فيقول في «التأملات» : «إنني أعتقد أنه لن يمكن أن يُعمل في الفلسفة شيء أنفع من الانتهاض للبحث عن أحسن الحجج وعرضها في ترتيب واضح متين، يكون من شأنه أن يظهرها بعدُ لجميع الناس براهين صحيحة».[13] ويعتبر كذلك أن واجب الفيلسوف هو أن «يبيِّن كيف وبأي طريق نستطيع أن نعرف معرفة أيسر وأيقن»[14].

وهكذا كان «ديكارت» نفسه باحثا باستمرار عن «أحسن الحجج» ومبينا باستمرار لكيفية بنائه لتأملاته الفلسفية، ولطريق تأسيسها كيقين أو حقيقة واضحة ومتميزة. ففي موجز كتبه لـ «التأملات في

---

(12) رغم أن هذه الأمثلة تقتصر على «مناهج الأدلة» و «فصل المقال»؛ فإن الخطاب الرشدي في المؤلفات الأخرى، أيضا، يتسم بسمة البرهانية ــ الحجاجية : «تهافت التهافت» مثلا، نموذج مهم في ذلك.

(13) ديكارت : التأملات، ص 42 (م.س.ذ).

(14) نفسه، ص 41.

الفلسفة الأولى» نجد بعض مظاهر الأسلوب الذي يشتغل به عقل الفيلسوف، وهي مظاهر برهانية حجاجية، مثل :

ــ الاهتمام بـ «التدليل» على المبادىء الفلسفية، وذلك بتقديم الأسباب التي تمنحها صلاحيتها[15].

ــ اضطرار الفيلسوف ــ ديكارت ــ إلى أن لايكتب شيئا إلاَّ ولديه عنه براهين دقيقة جداً، وإلى اتباع ترتيب، وهو «تقديم جميع الأشياء التي تتوقف عليها القضية التي نبحث عنها قبل استنتاج أي شيء منها»[16].

ــ الحضور المكثَّف لتعابير «الافتراض» في بداية تأملات الفيلسوف، وحضور تعابير «الاستدراك» بعدها؛[17] ممَّا يُضفي على استراتيجية بناء النص الديكارتي سمة «الحِجاجية»، إذ تسود فيه طريقة تقابل الأفكار بواسطة عمليتي «العرض» و «الاعتراض»، حسب تعبير اللسانيات التداولية المعاصرة ونظرية «الحوارية»،[18] وإن كان هذا التقابل الحجاجي تمارسه ذات واحدة، هي ذات ديكارت[19].

تُضاف إلى ذلك، في خطاب ديكارت، حجج : «المماثلة» و«التشبيه»، على المستوى اللغوي[20] وحجج «المنفعة» و

---

(15) نفسه، ص 55.

(16) نفسه، ص 56.

(17) نفسه، ص 55.

(18) انظر طه عبد الرحمان، في : «أصول الحوار وتجديد علم الكلام».

(19) في حالة الخطاب الديكارتي يكون المُحَاور مفترضاً من طرف المؤلف، بينما يكون المحاور واقعيا في حالة خطابات أخرى (أفلاطون)؛ إذ يكون الطرف الذي يُحاجُّه المؤلف حاضرا فعليا. انظر بهذا الصدد :

F.Cossutta : Elèments..., p 146

(20) ديكارت : التأملات، ص ص : 56، 57، 58.

«المرجعية»[21]، وهي حجج تعمل على أن يكتسب الخطاب صلاحية لدى المخاطب ــ القارىء.

المثال الخامس

يجعل «سبينوزا» من «البرهنة على حرية التفلسف» الإشكال المركزي لكتابه «رسالة في اللاهوت والسياسة»، كما يجعل من الحجاج لإثبات عدم خطورة تلك الحرية على التقوى والدولة المهمة الرئيسية لخطابه في الرسالة المذكورة.[22] وإن قراءةً سريعة لمقدمة رسالة «سبينوزا» تكشف لنا عن الأسلوب البرهاني الحجاجي الذي يشتغل به عقل الفيلسوف، فهو يعرض في المقدمة الأفعال المنهجية والتفكيرية التي سيمارسها في فصول الرسالة. لننظر في بيانه لهذه الأفعال، التي يحددها كما يلي :

ــ «... ولكي أبرهن على هذا الرأي بدقة وأوضحه إيضاحا أعرض الآن المنهج الذي يجب اتباعه....».

ــ «ثم أنتقل إلى تحليل الأحكام....».

ــ «بعد ذلك أبيِّن أن.....».

ــ «وللبرهنة على ذلك أبدأ بـ.....».

ــ «ولكنه لمَّا كان...... فإني أستدل من ذلك على أنه.....».

ــ «وبعد إثبات هذه القضية بحثتُ عن سبب..».

ــ «... وبناء على ذلك فقد اقتنعتُ...».

ــ «... وبعد أن أجيب على هذه الأسئلة استطعت أن أؤكد بسهولة...»

---

(21) نفسه، ص ص : 40 ــ 41 و57.

(22) سبينوزا : رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة : حسن حنفي، الهيئة المصرية للتأليف والنشر، 1971، ص 107.

ـــ «... وبعد الانتهاء من هذه المسائل انتقل إلى.... فأتحدث عن... وأذكر... وسأبرهن في النهاية على أن.... والنتيجة التي أنتهي إليها هي أنه...»[23]

إن هذه الأفعال تَسِمُ خطابِ «سبينوزا» في «رسالة في اللاهوت والسياسة» بأنه خطاب برهاني حجاجي، إذ أنه خطاب يشتغل من أجل أن يتسم بقابلية التصديق، فيعمل صاحبه على مَنْحِهِ «صلاحية» يستحضر فيها مختلف أساليب التعبير البرهاني الحجاجي : عرض القضايا عرضاً تناقضياً تصارعياً، وتفكيك المواقف المتصارعة من القضايا، وافتراض الاعتراضات والرُّدود الممكنة من طرف المواقف التي يحاورها، والتعليل، والتمثيل، والاستدلال، والاستنتاج[24].

....

تلك، إذن، صورة موجزة عن تنظير الفيلسوف للأسلوب البرهاني الحجاجي وممارسته له.[25] ولعل أهم درس تقدمه لنا هذه الصورة هو أن كل تفلسف هو برهنة حجاجية يمارسها الفيلسوف. وذلك مايستدعي، على المستوى البيداغوجي، استلهام هذا المكوِّن الأساسي لمقال الفلسفة من ممارسة الفيلسوف، لكي يصبح مكونا بارزا لدرس الفلسفة بالنسبة لممارسة المدرس، من أجل تأسيس أسلوب تعليمي لمادة الفلسفة مطابق لروح الممارسة الفلسفية ذاتها، وملائم للأهداف المتوخاة من تعليم المادة موضوع حديثنا.[26] ويَلْزَمُ أن يُنظر إلى هذا

---

(23) نفسه، ص ص : 117، 118، 119، 120، 146، 266، 356، 357.

(24) نفس المصدر. انظر مثلا : الفصل الأول حول «النبوة» (ص 123)، والفصل الخامس عشر (ص 365).

(25) تمكن الاستفادة من باحثين معاصرين اشتغلوا على نماذج مختلفة من الفلاسفة، في إطار تفكيك منطق التفكير الفلسفي وآليات البرهان والحجاج الفلسفيين، مثل :

a.F. Cossutta : Elèments...
b - G Granger : pour la connaissance philosophique.

(26) انظر : الفصل الأول.

التأسيس الديداكتيكي في ضوء الوضع الجديد للمادة الفلسفية في حقلنا التعليمي، وذلك من حيث إن هذه المادة :

أ ــ أصبحت تتجسَّد، في البرامج الحالية، في صيغة «مفاهيم» وهي ما يشكِّل محوراً لحِجاج الفلاسفة، وموضوع تعارضاتهم ومحاوراتهم.

ب ــ كما أصبحت مادةً تُعرض، أمام المتعلم، بواسطة نصوص، والتي تشكِّل الفضاء، اللساني والمعرفي، الذي يأتي فيه الفلاسفة ببراهينهم الحجاجية، ويجادلون فيه بحثاً عن صلاحية قولهم.

... يغدو ضروريا، إذن، دمج الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة ؛ وذلك تحقيقا لمطلب التربية الفكرية (الفصل الأول)، ومن أجل أن يطابق ديداكتيك درس الفلسفة هوية خطابها (الفصل الثاني). ولكن بأي معنى نفهم «الأسلوب البرهاني الحجاجي» عندما نريد تعليم الفلسفة بواسطته ؟؟... ذلك هو سؤال الفصل الثالث :



"الأسلوب البُرهَاني الحجاجي(*) في درس الفلسفة"
(بأي مَعنى؟؟)

«إذا تلقت الطبيعة الفلسفية التعليم الملائم، فمن الضروري أن تصل بالتدريج إلى الفضيلة في كل صورها».

أفلاطون

Platon

يرمي هذا الفصل إلى تحديد المعنى الذي نفهم به توظيف «البرهان» كأسلوب تعليمي، في حقل تدريس الفلسفة؛ إذ بدون هذا التحديد سيظل مفهوم «البرهان»، في أذهاننا، مفهوما عاما، قد يدل على المستوى التعليمي الذي نفكر فيه، كما قد يدل على مستويات أخرى لاتهم هذا المستوى كثيرا. ومايدعو، أيضا، إلى الاهتمام بتحديد معنى «البرهان» هو استعمال هذا اللفظ في مجالات فكرية مختلفة، مثل : الفلسفة (المنطق خاصة)، والعلوم الحقة (وخاصة الرياضيات)، وعلوم اللغة، والعلوم الدينية...، ثم حضوره في القواميس مرتبطا بألفاظ متعددة، ومتباينة أحيانا، مثل «الاستدلال» و«الحجاج» و«الحجة» و«الجدال» و«المناظرة» و«الخطابة» و«الحقيقة» و«البداهة» و«الافتراض» و«التحليل»...

فأي برهان ذاك الذي يؤسّس تربية تفكيرية في تدريس الفلسفة ؟؟..

1) بعيدا عن البرهان الاعتقادي

يتطلب الأمر، إذن، الوقوف عند معنى «البرهان» في تدريس الفلسفة. ونقترح الانطلاق من هذا التمييز بين «برهان اعتقادي» و«برهان تعليمي».

أ ــ البرهان الاعتقادي : وهو الذي يقوم على مبادىء وبديهيات أولية يقينية : (Prémisses certaines)، تُلزم العقل بالإيمان بها كحقائق صادقة ومكتملة.

ب ــ البرهان التعليمي : وهو الذي يقوم على فرضيات

وأوليات احتمالية (Prémisses Probables)، يؤسس عليها المتكلم (المعلم) أسلوب عرضه وتحليله وإفهامه لخطاب يوجهه إلى مخاطب (متعلم)، قصد معرفته وفهمه[1].

ويلاحظ أن أغلب القواميس تُطلِق نعت «البرهـان» (Démonstration) على البرهان الاعتقادي، بينما تُطلِق لفظ «الحِجاج» (Argumentation) على البرهان التعليمي.[2]

... يَتضح من هذا التمييز أن البرهان التعليمي، أو الحِجاج، هو الأسلوب الذي يرتبط بحقل التدريس عامة، وبتدريس الفلسفة خاصة؛ وذلك لأن تدريس الفلسفة، بالمعنى المعاصر لكلمة «فلسفة»، لايقصد إثبات حقائق معطاة يكون المتعلم ملزماً بالأخذ بها، وإنما ينبغي أن يتجه تدريس الفلسفة إلى تزويد المتعلم بالآلية التفكيرية التي يمارس بها الفيلسوف إنتاجه لمفاهيمه وأطروحاته واستدلالاته وحُججه. بعبارة أخرى : إن تدريس الفلسفة، الذي يستجيب لروح

(1) انظر :

Jean - Blaise Grise, «De la loqique à l'argumentation» Librairie DROZ, GENEVE, 1982, p 133.

وأيضا : Frédéric Cossutta : Eléments pour la lecture des textes philosophiques, Bordas, Paris, 1989, P 146.

(2) انظر مثـلا : Encyclopédie philosophique universelle (Les Notions phiosophiques) TI, P.U.F, 1990, p 156

(ويُعتبر أرسطو، في «الأورغانون»، المصدر الرئيسي الأول لتأسيس المعالم الواضحة للبرهان أو الاستدلال الحجاجي. نعم، قد يرجع بنا بعض المؤرخين والباحثين إلى تفكير السوفسطائيين في «الخطاب باعتباره تقنية للحجاج»، غير أن أرسطو هو أول من دمج نظرية للحجاج في الفلسفة» حيث «يميز الاستدلال التحليلي (التحليلات الأولى والثانية) عن الاستدلال الجدلي»... ومع ذلك لايمكن أن يحجب عنا هذا التنظير الأرسطي ممارسة البرهان الحجاجي قبل أرسطو، سواء لدى السوفسطائيين، أو عند سقراط كما تقدمه المحاورات الأفلاطونية).

الفلسفة، هو الذي يوجّه ذهن المتعلم إلى البرهان الحجاجي الفلسفي، وليس هو الذي يخبره بمعلومات معينة كحقائق فلسفية.

هاهنا، إذن، لاينبغي أن نفهم من «الأسلوب البرهاني في تدريس الفلسفة» ذلك المعنى الذي تحدّده بعض المؤلفات والقواميس، العامة أو المختصة، القديمة أو الحديثة، للفظ «البرهان». فليس البرهان، بالنسبة لنا هنا، عملية ذهنية تقرّر حقيقة ما، وانطلاقا من أوليات معطاة باعتبارها صادقة.[3] كما أنه ليس هو «أوكد الأدلة»، ولا «الحجة الفاصلة البيّنة»، ولا هو «الذي يقتضي الصدق أبدا لامحالة».[4] إذ أن هذه المعاني تصب في المفهوم الاعتقادي للبرهان، وليس في مفهومه التعليمي التفكيري؛ لأنها معاني تحمل، ضمنيا، وظيفة تربوية تقوم على تلقي المخاطب المادة التي تُعرض عليه، واستيعابها كيقين صادق؛ وذلك في إطار مايسمى بـ «التربية المذهبية» L'endoctrinement[5]، أو «امتلاك العلم المطلق» و«اليقين الضروري الدائم الأبدي الذي يستحيل تغييره»[6].

---

(3) انظر مثلا :

a. A.Lalande : Vocabulaire Technique et critique de la philosophie, 15 ème édition, P.U.F, 1985, p : 215.
b - P. Foulquié : Dictionnaire de la langue philosophique, 4 ème édition, P.U.F., 1982, P 159.
C.P Robert : le petit Robert, S.N.L, 1976, Paris, p : 440.

(4) تاج العروس، ص ص 138 ــ 139.

(5) انظر : محمد سبيلا : «الأيديولوجيا والبلاغة»، مجلة المناظرة، العدد 4، ماي 1991، ص 73.

(6) يقول أرسطو في «التحليلات الثانية» : «أعني بالبرهان القياس العلمي، وأعني بالقياس العلمي القياس الذي بامتلاكه نتملك العلم»، ويقول أيضا : «إننا نمتلك العلم بالشيء علما مطلقا متى كنا نمتلك العلة التي بها وُجد الشيء...» عن م.ع الجابري : بنية العقل العربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص 404. ويُنظر كذلك : الغزالي : معيار العلم، ص 245 و ص 255.

قد يُقال : لماذا نبعد هذا المفهوم الاعتقادي للبرهان في تدريس الفلسفة.. ؟؟ فنقول : ... لأنه لايخرجنا من مجال الأسلوب الإخباري، مادام الأمر يتعلق بإثبات قضايا وحقائق باعتبارها «علما مطلقا» و «يقينا أبديا»؛ كأن يثبت المدرس، مثلا، مع «ديكارت»، أن «النفس المفكرة دليل وجود الأنا»، وأن يقرّر بأن «المعرفة انطباعات حسية» مع «هيوم» و«لوك»، وأنها «تنظيم عقلي قبلي للحساسية» عند «كنط»، وأن يخبر بأن «العالم حادث» مع «الغزالي»، و«أن العالم قديم» مع «ابن رشد»، وأن «التاريخ صيرورة للروح المطلق» مع «هيجل»، وأنه «تاريخ لصراع الطبقات» مع «ماركس»... واللائحة تطول...؛ إذ أن مختلف هذه الأفعال، الإثبات والإخبار والتقرير، تجعل تدريس الفلسفة عرضا لحقائق، في وقت أصبحت فيه الفلسفة تعرِّف نفسها كمعرفة بدون اعتقاد في حقائق معطاة ونهائية، وكمجال لتعليم طريقة التفكير أكثر مما هي حقل لحشد المعلومات.

وأمام استبعاد البرهان، بهذا المعنى الاعتقادي، من تدريس الفلسفة، نسجِّل أن أي تدريس للفلسفة لايمكنه أن يكون فلسفيا إلا إذا كان برهانيا، ولكن بالمعنى «الحجاجي» للفظ البرهان، والذي ميزناه سابقا باسم «البرهان التعليمي» في مقابل البرهان الاعتقادي.

2) البرهان التعليمي الحجاجي

إن ما يسمح بالحديث عن «البرهان التعليمي الحجاجي» هو الارتباط الذي يجمع «البرهان» و«الحجاج» سواء على المستوى اللغوي أو المنطقي :

— **لغويا** : تجمع القواميس، التي اطلعنا عليها، لفظ «الحجاج» بلفظ «البرهان»، أو بما يدل عليه، مثل : «الاستدلال»[7].

(7) انظر مثلا : Petit Robert، ص 440 (م س ذ).

ـــ **منطقيا** : يمثل «الحجاج» أو «الجدل الحجاجي»، فرعا من البراهين أو الاستدلالات الجدلية، التي تشكل قسما مستقلا بنفسه داخل منطق أرسطو، إلى جانب الاستدلالات التحليلية[8].

يمكننا، إذن، أن نتحدث عن برهان حجاجي، فنقرأ في بعض القواميس بأن «البرهان هو الحجة»[9] ونقرأ في أحدها بأن «الحجة هي البرهان»[10]. وفي هذا التحديد الأولي نلمس علاقة تكافؤية بين اللفظين، حيث يصبح كل برهان يسلك الحجاج : الإثبات أوالنفي بالحجة، من جهة، وتصبح كل حجة أو مجموعة حجج تُعرض قصد البرهان من جهة ثانية. ومن هنا يقتضي مقام التعليم، وخصوصا تعليم الفلسفة الذي يهمنا، تحقيق البعدين المشار إليهما معاً في هذا الارتباط بين الحجة والبرهان، وهما :

أ ـــ البعد البرهاني : ويتعلق الأمر هنا بالعرض المنظم والواضح والمتماسك، من طرف المدرِّس، لأفكار الفيلسوف أو الاتجاه الفلسفي أو النص الفلسفي موضوع التدريس؛ وذلك بترتيب تلك الأفكار حسب علاقاتها ومواقعها داخل نظام المعنى أو السياق الذي تنتمي إليه[11].

ب ـــ البعد الحجاجي الجدلي : ويتعلق الأمر هنا، بأن يكشف المدرس على نوع الحجج التي يتضمنها الخطاب الفلسفي موضوع

---

(8) انظر الهامش رقم : 2، الصفحة 36.

(9) القاموس المحيط، ج 3، ط 2، مصر 1952، ص 203. وكذلك : تاج العروس، ص 139. وأيضا : Petit Robert، ص 440.

(10) ابن منظور : لسان العرب، المجلد 1، إعداد وتصنيف : يوسف خياط، بيروت، ص 205 و 570.

(11) يرتبط في قاموس R.Robert، فعل الاستدلال القائم على «استخدام العقل لتكوين الأفكار والأحكام» بأفعال : التفكير والتفلسف. انظر ص : 1453. وأيضا : معجم A. Lalande ص 79 (م س ذ).

الدرس، وعلى الوضع الذي تَرِدُ فيه تلك الحجج، أو مايسمى بـ «الموضع الجدلي»،[12] وعلى آليات الحجاج في المادة الفلسفية التي يدرسها. كما يتعلق الأمر بتمرين المتعلم على اكتسابِ القدرة على ممارسة هذا النشاط التفكيري.

... قد يكون مفيدا، في هذا المستوى من التحليل، أن نستلهم من اللغوي الفرنسي : «أوزفالد ديكرو OSWALD Ducrot» مفهومه لـ «السلم الحجاجي «L'echelle argumentative»»، لكي ندرك أن البعد البرهاني يتبع البعد الحجاجي، أي أن العرض الواضح والترتيب المنظم والمنطقي لمادة خطاب ما تحكمه درجات الحجج التي يتضمنها ويستمد صلاحيته بواسطتها.

وهكذا تصبح كل خطوة جديدة في عرض الأفكار وترتيب المعلومات انتقالا إلى حجة أقوى، إلى أن يصل العرض إلى آخر حجة تؤدي إلى النتيجة مباشرة، وتكون هي أقوى الحجج، مما يؤدي إلى القول : إن كل خطاب هو سلم حجاجي، أي أنه يتكون من مجموعة من الحجج مرتبة ومنظمة تصاعديا، من حيث قوتها، يستعملها المتكلم قصد التأثير في المخاطب[13]. ولعل ذلك مما جعل أحد الباحثين المغاربة يتحدث عن «الحجة بوصفها فعلا استدلاليا يأتي به المتكلم»،

---

(12) يقول أرسطو : «وقد ينبغي لنا أن نتكلم في الترتيب، وكيف يجب أن يكون السؤال. فيجب أولا : إذا كنت معتزماً على السؤال أن تستنبط الموضع الجدلي الذي منه ينبغي أن تأتي بالحجة، وثانيا : أن تُعد السؤال وترتب كل شيء بحسب الموضع الجدلي، وثالثا : أن تخاطب بذلك غيرك... من قِبل أن جميع مايجري هذا المجرى إنما يُستعمل في حال المحاورة» منطق أرسطو، ج 3، تحا عبد الرحمان بدوي، دار القلم، بيروت، 1980، ص 726.

(13) عن أبو بكر العزاوي، «نحو مقاربة حجاجية للاستعارة»، مجلة المناظرة، ع ص ص : 79، 80، 81 (م س ذ). وانظر أيضا، مكونات البيان النا- عند الجاحظ : البيان والتبيين، ج 1، ص : 54 ــ 55.

ويطلق عليها «الحجة الموجَّهة»[14].

يمكننا أن نستخلِص، على ضوء هذه المعطيات، أن تدريس الفلسفة تدريساً برهانيا حجاجيا يعني : عرض المحتويات الفلسفية وفق ترتيب منطقي منظم ومتماسك يتدرج من فكرة ــ حجة إلى فكرة ــ حجة أخرى تفوقها، من حيث التأثير والإقناع والإفهام، في علاقتها بالنتيجة التي تصب فيها كل تلك المحتويات. وبعبارة أخرى : إن التدريس البرهاني للفلسفة هو التعامل مع مادتها المعرفية ونصوصها باعتبارها سُلماً حجاجيا، بالمعنى الذي سجلناه مع «ديكرو Ducrot» إذ أن هذا النوع من التعامل مع المادة الفلسفية كفيل بأن يُغني عملية التعليم الفلسفي من حيث مكوناتها المختلفة :

* المدرس : يتحول المدرس من مُخبر بالمعلومات، فقط، إلى مهتم بتكوين المهارات العقلية المتوخاة من تدريس الفلسفة؛ وذلك عندما يوجِّه تعليمه إلى ممارسة البرهان الاستدلالي في درس الفلسفة، وعندما يكشف عن البعد الحجاجي في الخطاب الفلسفي.

* المتعلم : يتحول من مستمع مستهلك وسلبي يحفظ المادة الفلسفية، في أحسن الأحوال، إلى مُدرك لمنطقها، وقادرٍ على كشف آلياتها؛ وذلك عندما يتجه تعلّمه إلى استلهام البعد الاستدلالي ــ الحجاجي من درس

(14) انظر الدرس الافتتاحي الذي ألقاه الدكتور طه عبد الرحمان بكلية الآداب ــ أكادير في السنة الجامعية 1993 ــ 1994، بعنوان : «التواصل والحجاج»، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص : 6، 9، 10.

الفلسفة، ومن النصوص الفلسفية، عبر تفكيره ومشاركته وكتابته الإنشائية.

* المحتويـات : تتحول المادة الفلسفية من عرض معلوماتي جاهز ومعطى للحفظ والترديد إلى مادة للتفكير، وللحوار والتساؤل والتقـيم النقدي؛ وذلك عندما تُطرح في الدرس كقضايا مفتوحة، وافتراضية، وكموضوع للحجاج الفلسفي.

* الطرائق أو الأساليب : تتحول من الإلقاء والتلقين البنكي[15] إلى التربية التفكيرية والنشيطة.

هكذا، إذن، تقودنا هذه التحولات، التي يسمح بها الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، من الناحية الديداكتيكية، إلى تواصل بيداغوجي ملائم لروح المادة الفلسفية، في أفق البحث من أجل بيداغوجيا خاصة بتدريس هذه المادة.

إن هذا الاستنتاج متفائل، وعليه أن يظل كذلك، رغم وجود صعوبات وعوائق تَطرح نفسها في واقع تعلم الفلسفة عندنا، مثل تلك التي أفرزت التساؤلات الآتية :

ـــ مامدى استجابة أو عدم استجابة المتعلم، في المستوى النهائي من التعليم الثانوي، إلى تطوير أساليب التعليم والتعلُّم؛ وذلك بتحرُّره من سلوك السماع والانتظار والتلقي في مواد أخرى، وفي مراحل تعليمه وتعلُّمه السابقة ؟؟[16].

---

(15) يستخدم «باولو فرايري» عبارة «التربية البنكية» في كتابه «تعليم المقهورين»، لكي يصف بها أسلوب التعليم القائم على إلقاء المدرس وحشد الذهن بالمعلومات.

(16) من المفيد جدا، في إطار «سوسيولوجيا التربية»، التفكير بأن سلوك المتعلم كطرف سلبي مستهلك داخل العملية التعليمية، هو سلوك يجد العناصر المحدِّدة =

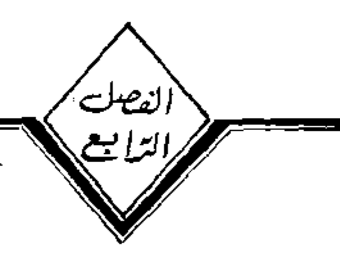
ـ كيف يمكن نجاح أي عمل يسعى إلى تطوير أساليب التعليم والتعلُّم، وهو عمل تكويني، داخل نظام تعليمي يتأسس على مبدإ «التقييم L'Evaluation» سواء بالنظر إلى نظام الامتحانات الحالي، أو من حيث التوجُّه إلى تبني نظرية التدريس الهادف ؟؟[17].

ـ إلى أي حد تساعد أو تعوق نوعيةُ البرامج المقررة في الفلسفة، والحصصُ المخصصة لتدريسها، والوسائلُ المتوفرة لذلك،...، ممارسة تعليم فلسفي بأسلوب يطابق روح الفلسفة وأهدافها ؟؟

... إن هذه القضايا نموذج من عدة مشكلات لازال تدريس الفلسفة بالمغرب يطرحها، وهي تشكل موضوعا يتطلب تفكيراً بيداغوجيا منفتحاً وجدياً، وخصوصا في إطار مايسمى بـ «بيداغوجيا العوائق»؛ غير أنها لاينبغي أن تشكل تبريرات للواقع الحالي، ولا سنداً لموقف عدمي من هذا الواقع. إذ أن الفلسفة نفسها، التي يعتبر المدرس نفسه مسؤولا عن وجودها ومصيرها، ثقافيا واجتماعيا، كانت دائما ممارسة فكرية متميزة داخل شروط منعها وحصارها وتكفيرها. ومن أبرز ماميزها : أسلوب التفكير البرهاني الحجاجي، تنظيراً وممارسة. وإذا كنا نجد في هذا الأسلوب طريقة تُضْفي على إنجاز درس الفلسفة عامة روح التعليم التفكيري، روح التفلسف، فإننا نرى فيه كذلك أسلوبا يستجيب لهذه الروح حينما نتجه إلى تدريس الفلسفة بواسطة النصوص. كيف ذلك...؟؟

= له خارج المؤسسة التعليمية : الأسرة، العلاقات الاجتماعية، القيم الأخلاقية والثقافية السائدة...

(17) انظر : E.Berbera : «objectifs d'apprentissage ou d'évaluation» ترجمة : عبد المجيد الانتصار ومصطفى تاملا، جريدة الدراسة، ع 33، 1990.



الأسلوب البرهاني الحجاجي والتدريس بالنص الفلسفي

«عندما نتساءل ماهي الفلسفة ؟، فإن هدف سؤالنا هو الولوج داخل الفلسفة، والإقامة فيها والتصرف وفقها، أي التفلسف».

م. هيدجر

M.Heidegger

يعتبر التدريس بواسطة النصوص الفلسفية، حاليا، ركنا أساسيا من أركان الدرس الفلسفي. فبينما يتجه هذا الدرس إلى خلق تواصل تفكيري بين المتعلم وخطاب الفلسفة، فإنه يجد في «النص الفلسفي» مادة هذا التواصل، ويُلفي فيه وسيلة تكفل تحقيق الأنشطة التفكيرية، المعرفية والمنهجية، التي يقصد درس الفلسفة إكسابها للمتعلم.

وهكذا، إذن، سيكون ضروريا أن يتجه الاشتغال بالنص الفلسفي إلى تجاوز حشد أذهان المتعلمين بالمعلومات الجاهزة، وتجاوز تقبُّلهم السلبي لها، وذلك قصد تمرُّسهم على التعامل مع النص الفلسفي، من حيث : مفاهيمه وتراكيبه وبناؤه ومحتوياته وأطروحاته...

يمكن القول، إذن، إن الاتجاه إلى اتخاذ النص الفلسفي كمادة يتمُّ الاشتغال عليها، وكأداة تصل المتعلم بالخطاب الفلسفي، كمضمون معرفي وطريقة للتفكير[1]...، هو اتجاه يستدعي أسلوب التدريس البرهاني الحجاجي للمادة الفلسفية (النص)، كما أنه ينمو ويكتمل به؛ إذ أن هذا الأسلوب يسمح بوضع المتعلمين في موقف تواصلي تفكيري مع المادة الفلسفية، أي النص، مضمونا ومنطقا[2].

انطلاقا من ذلك، لايكفي أن نستحضر النص الفلسفي كمادة

---

(1) انظر : كتيب البرامج والتوجيهات التربوية لمادة الفكر الإسلامي والفلسفة، طبعة 1991.

(2) بصدد ارتباط الأسلوب البرهاني الحجاجي بالبيداغوجيا التواصلية تُنظر، مثلا، مجلة :

Argumentation, Volume 4, n° 3, Aout 1990, pp : 303 - 304

أساسية في تعلم الفلسفة وتعلُّمها، إذا قصدنا تحقيق التربية التفكيرية المتوخاة، بل يتطلب الأمر أن ندرِّس النص الفلسفي بأسلوب مطابق لـ «بنائه الاستدلالي». ولعل الأسلوب البرهاني الحجاجي يجسد هذه المطابقة، كما رأينا سابقا. ويمكن التدليل على ذلك، هنا أيضا، بالنظر إلى جانب من المفهوم العام للنص، والذي ينسحب على النص الفلسفي كذلك :

ترتبط كلمة «نص» Texte في جذرها اللاتيني «Textus»، بمعنى التماسك والنسج الذي يشد مجموعة من الخيوط إلى بعضها البعض[3]. ونجد، خلف هذا التحديد «الايتمولوجي» الموحَّد للفظة «نص»، تنوعاًوتعدُّداً في الكتابات التي تناولت مسألة «النص». وقد يتبع هذا التنوع والتعدد ــ أحيانا ــ اختلاف المواقف النظرية والمنهجية للباحثين، كما قد يتبع ــ أحيانا أخرى ــ اختلاف أنواع النصوص.

... لنفكِّر، هنا، في نوع من هذه النصوص يهمنا أكثر من غيره، وذلك لانسجامه مع النص الفلسفي، وهو النص الاستدلالي؛ فنلاحظ أن بعض محدِّداته يتطلب من دارسه، ومُدرِّسه أيضا، العمل على التواصل معه بأسلوب تفكيري يتخذ فيه البناء البرهاني الحجاجي النصيب الأوفر. ومن هذه المحدِّدات :

أ ــ **البناء النصي** : يتركب كل نص من جمل سليمة ترتبط بعلاقات فيما بينها، وتقوم هذه العلاقات على أنواع من الرَّبط :

* **ربط مثنوي** : (DYADIQUE) وهو علاقة بين جملتين.

---

(3) انظر مثلا :

a - Francis Jacques : «Le moment du texte», p 15
b - Marie dominique poplard : «Texte, langage, communication», dans : le texte comme objet philosophique, BEAUCHESNE,Paris, 1987
C - P.Robert, P 1774.

* **ربط جمعي** : (POLYADIQUE) وهو علاقة بين أكثر من جملتين (فقرة، مثلا).

وفي المقامين معا، المثنوي والجمعي، يكون الرَّبط :

* **مباشراً**، قريبا، يربط بين جمل متقاربة مع بعضها.

* **أو غير مباشر**، متوسَّطا، يربط بين جمل متباعدة عن بعضها.

ب ــ الاقترانية : وتعني الارتباط العام والكلي داخل النص، والذي تتماسك فيه كل عناصر البناء النصي، جملا وروابط وعلاقات. إذ لاوجود لـ «النصية»، أو «البناء النصي» بدون وجود «اقتران» (CONNEXITE).

ج ــ الاستدلالية : وهي مايؤسِّس اقتران عناصر النص ككلٍّ بنيوي. وقد تكون الاستدلالية ذات شكل :

* تدرُّجي : انتقال من المقدمة إلى النتيجة.

* أو تقهقري : انتقال من النتيجة إلى المقدمات.

كما قد يكون شكل الاستدلالية :

* إظهاريا : يصرح بالدلالة وبالعلاقات بين عناصر الاستدلال.

* أو إضماريا : يُضمر الدلالة والعلاقات بين عناصر الاستدلال.

ويمكن لاستدلالية النص أن تتخذ :

* طبيعة اعتقادية : إذ يتجه الاستدلال، داخل النص، إلى تقرير قضايا، وإثبات تحققها بإطلاق.

* أو طبيعة حجاجية : إذ يقوم الاستدلال، في النص، على

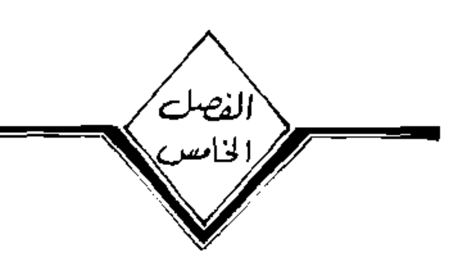
الافتراض والمواضعة والاستنتاج المشروط بهما، اعتماداً على حجج للإقناع وقابلية التصديق[4].

هكذا، إذن، فحينما توضع المادة الفلسفية للتعليم والتعلُّم، في صورة نص بالمعنى المشار إليه، يصبح مهما جدا،إن لم نقل ضروريا؛ أن يبحث المدرِّس في الكيفية التي يَبني بها خطاب النص «علاقاته» و «اقترانه» و «استدلاليته» وأن يوجِّه تفكير المتعلِّم إلى فهم وضع القضايا المطروحة داخل النص، وإلى إدراك تسلسلها بالصورة التي يقدمها المؤلف (الفيلسوف)، وإلى مختلف مظاهر البناء الاستدلالي للنص : مقدمات، استنتاجات، حوار، حجج، أمثلة.... وغير ذلك مما يساهم في برهنة الفيلسوف، وفي السلم الحجاجي لخطابه، بحثا عن توفير مبدأ الصلاحية لهذا الخطاب[5].

---

(4) طه عبد الرحمان : أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص ص : 27، 28، 29.

(5) F. Cossutta (Eléments...)، ص ص : 147، 199.



مظاهر البرهان الحجاجي في معالجة النّصّ الفلسفي

«نماذج تطبيقية»

ملحوظة : «لاتشكل هذه النماذج التطبيقية معالجة شمولية ومتكاملة للنصوص الواردة هنا، بل هي نماذج تقصد إبراز أحد مستويات تلك المعالجة، وهو المستوى البرهاني الحجاجي.»

النموذج الأول : نص «مكان الفلسفة»

«لنمض بالتحليل إلى نهايته : إن لأوربا مكان نشأة. وأنا لاأقصد بذلك ترابا بمعناه الجغرافي وإن كان لها تراب بهذا المعنى، إنما أقصد مكان نشأة روحيا، يقع داخل أمة أو في قلب بعض الرجال المنعزلين أو جماعات من الرجال ينتمون إلى هذه الأمة. وهذه الأمة هي اليونان القديمة، يونان القرنين السابع والسادس قبل الميلاد. ففيها ظهر موقف من نوع جديد تجاه العالم المحيط، وعن هذا الموقف ظهر نمط جديد جدة مطلقة من الابداعات الروحية سرعان ما عرفت حجم شكل ثقافي يتحدد بوضوح. وقد أطلق عليه الاغريق اسم الفلسفة. وإذا ترجم هذا الاسم حسب معناه الأصلي أصبح اسما آخر للعلم الكلي، علم العالم في كليته وعلم الكلية الوحيدة التي تضم كل مايوجد. وسرعان ما انشطر الاهتمام الذي اتجه أول ما اتجه نحو الكل، وانشطرت معه بذلك مسألة الصيرورة التي تضم كل الأشياء وصيرورة الوجود الذي يظل قائما داخل الصيرورة، وذلك حسب الأشكال العامة للوجود وجهاته، وهكذا تفرعت الفلسفة، العلم الوحيد، إلى عدد كثير من العلوم الخاصة.

إن ظهور الفلسفة، مفهومة بهذا المعنى مع تضمينها كل العلوم، هو في نظري الظاهرة الأصلية التي تسم أوربا من الوجهة الروحية مهما بَدا في ذلك من مفارقة.

وأريد هنا أن أواجه اعتراضا جاهزا يقول بأن الفلسفة، وهي علم الاغريق، ليست إبداعهم المميز لهم وأنهم لم يقوموا سوى بنشرها في العالم. وقد أفاضوا هم أنفسهم في الحكايات حول الحكمة المصرية والبابلية... إلخ، بل لقد استمدوا أشياء كثيرة من المصريين.. ونحن اليوم نملك كمّا من الأعمال حول الفلسفات الهندية والصينية، إلخ، هذه الفلسفات التي لاتماثل فلسفة الاغريق، غير أنه لاينبغي أن نزيل الفوارق المبدئية وأن نتغاضى عما هو أساسي أكثر من غيره. فكيفية طرح الهدف، وبالتالي معنى النتائج المحصل عليها، تختلف بين هذه وتلك اختلافا أساسيا. فالفلسفة الإغريقية وحدها تؤدي عن طريق نمو

خاص بها، إلى علم ذي شكل لامتناه، قدمت لنا الهندسة الاغريقية مثاله ونموذجه الأسمى على امتداد آلاف السنين، فالرياضيات، قبل برج بابل، تظل مهمة مليئة بالمعنى رغم عدم اكتمالها، وتظل مفتوحة على اللامتناهي، وهذا اللاتناهي يرتبط بالانسان الجديد ذي الأهداف اللامتناهية».

- صاحب النص : ادموند هوسرل E.HUSSERL (1859 ـ 1938).
- مرجع النص : الإنسية الأوربية والفلسفة (عن كتاب الثانية أدبي، ط 1991، ص 38).
- موقع النص : درس «الفلسفة» (النشأة الإغريقية للفلسفة).

تقتضي معالجة هذا النص إبراز مظاهر البرهنة الحجاجية فيه، وكشف آلياتها ومواضعها وكيفية اشتغالها. ونقترح العناصر الآتية كمحاولة أولية في الموضوع، دون أن نعتبر هذه العناصر مقاربة متكاملة للنص :

1) السُّلم الحِجاجي :

يمثل نص «هوسرل» نموذجاً لـ «النص الفلسفي الحجاجي»؛ فهو بناء خطابي ينحو منحىً جداليا إقناعيا، وذلك بتأسيسه لمقاله على تراتب الأفكار ــ الحجج تصاعديا، مما يجعل سيرورة خطاب النص نموا ينتقل فيه المؤلف من حجة إلى أخرى أقوى منها؛ من أجل البحث عن «قابلية تصديقه»، وعن اكتساب «صلاحية» القول والموقف. ومن هنا يمكن القول : إن هذا النص هو سلم من الحجج، أو هو «سلم حجاجي» كما رأينا مع «ديكرو Ducrot»(الفصل الثالث)، ويعكس ذلك تراتُب الحجج داخل النص كالآتي :

* النتيجة : (المكان /**الأصل** الإغريقي الأوربي للفلسفة، بمعناها **الحقيقي**).

الحجة 5 : (الأمة اليونانية في القرنين السابع والسادس ق م تمثل **الإنسان الجديد**).

الحجة 4 : (**عدم اكتمال** فلسفة وعلم الشرق القديم = **الاكتمال واللاتناهي** في فلسفة وعلم الإغريق).

الحجة 3 : (**عدم تماثل** فلسفة الإغريق وفلسفة الشرق القديم على مستوى **الأهداف والنتائج**).

الحجة 2 : (فلسفة اليونان القديمة، وهي مكان أوربي، **نمط جديد بإطلاق** داخل الثقافة الإنسانية).

الحجة 1 : (اليونان القديمة موطنِ موقف روحي **جديد** في العالم).

2) المواضع الجدلية الحجاجية :

في كل نص حجاجي مواضع لغوية محددة، صريحة أو مضمرة، هي التي تَسِمُ النص بسمة «الحجاجية». وتكون هذه المواضع متفرقة؛ إذ تقع في مابين الجُمل، أو ما بين الفقرات، أو مابين المقدمات والنتائج، إلخ. إن هذه المواضع الجدلية الحجاجية هي مواضع الحجج داخل النص، وتعبِّر عنها روابط لغوية وأساليب تعبيرية تفيد المحاورة أو الإقناع أو الاستدلال...؛ وبكلمة واحدة : تفيد البرهنة الحجاجية. وبالنظر في النص أعلاه يمكن تحديد المواضع الجدلية كالآتي :

* **الموضع الصِّفر** : الحاجة إلى الحجة بإعلان الذهاب بالتحليل إلى نهايته (سطر 1).

* **الموضع الأول** : الحجة 1، التي تأتي بعد الرابط الحجاجي : «ففيها» (سطر 5).

* **الموضع الثاني** : الحجة 2، التي وردت بتعبير تدعيمي للحجة 1، باستخدام عبارة «جِدَّة مطلقة» (سطر 6).

خاص بها، إلى علم ذي شكل لامتناه، قدمت لنا الهندسة الاغريقية مثاله ونموذجه الأسمى على امتداد آلاف السنين، فالرياضيات، قبل برج بابل، تظل مهمة مليئة بالمعنى رغم عدم اكتمالها، وتظل مفتوحة على اللامتناهي، وهذا اللاتناهي يرتبط بالانسان الجديد ذي الأهداف اللامتناهية».

- صاحب النص : ادموند هوسرل E.HUSSERL (1859 — 1938).
- مرجع النص : الإنسية الأوربية والفلسفة (عن كتاب الثانية أدبي، ط 1991، ص 38).
- موقع النص : درس «الفلسفة» (النشأة الإغريقية للفلسفة).

تقتضي معالجة هذا النص إبراز مظاهر البرهنة الحجاجية فيه، وكشف آلياتها ومواضعها وكيفية اشتغالها. ونقترح العناصر الآتية كمحاولة أولية في الموضوع، دون أن نعتبر هذه العناصر مقاربة متكاملة للنص :

1) السُّلم الحِجاجي :

يمثل نص «هوسرل» نموذجاً لـ «النص الفلسفي الحجاجي»؛ فهو بناء خطابي ينحو منحىً جداليا إقناعيا، وذلك بتأسيسه لمقاله على تراتب الأفكار ـــ الحجج تصاعديا، مما يجعل سيرورة خطاب النص نموا ينتقل فيه المؤلف من حجة إلى أخرى أقوى منها؛ من أجل البحث عن «قابلية تصديقه»، وعن اكتساب «صلاحية» القول والموقف. ومن هنا يمكن القول : إن هذا النص هو سلم من الحجج، أو هو «سلم حجاجي» كما رأينا مع «ديكرو Ducrot»(الفصل الثالث)، ويعكس ذلك تراتُب الحجج داخل النص كالآتي :

* النتيجة : (المكان /**الأصل** الإغريقي الأوربي للفلسفة، بمعناها **الحقيقي**).

الحجة 5 : (الأمة اليونانية في القرنين السابع والسادس ق م تمثل **إنسان الجديد**).

الحجة 4 : (**عدم اكتمال** فلسفة وعلم الشرق القديم = **الاكتمال اللاتناهي** في فلسفة وعلم الإغريق).

الحجة 3 : (**عدم تماثل** فلسفة الإغريق وفلسفة الشرق القديم على مستوى **الأهداف والنتائج**).

الحجة 2 : (فلسفة اليونان القديمة، وهي مكان أوربي، **نمط جديد بإطلاق** داخل الثقافة الإنسانية).

الحجة 1 : (اليونان القديمة موطن موقف روحي **جديد** في لعالم).

2) المواضع الجدلية الحجاجية :

في كل نص حجاجي مواضع لغوية محددة، صريحة أو مضمرة، هي التي تَسِمُ النص بسمة «الحجاجية». وتكون هذه المواضع متفرقة؛ إذ تقع في مابين الجُمل، أو ما بين الفقرات، أو مابين المقدمات والنتائج، إلخ. إن هذه المواضع الجدلية الحجاجية هي مواضع الحجج داخل النص، وتعبِّر عنها روابط لغوية وأساليب تعبيرية تفيد المحاورة أو الإقناع أو الاستدلال...؛ وبكلمة واحدة : تفيد البرهنة الحجاجية. وبالنظر في النص أعلاه يمكن تحديد المواضع الجدلية كالآتي :

* **الموضع الصِّفر** : الحاجة إلى الحجة بإعلان الذهاب بالتحليل إلى نهايته (سطر 1).

* **الموضع الأول** : الحجة 1، التي تأتي بعد الرابط الحجاجي : «ففيها» (سطر 5).

* **الموضع الثاني** : الحجة 2، التي وردت بتعبير تدعيمي للحجة 1، باستخدام عبارة «جِدَّة مطلقة» (سطر 6).

* **الموضع الثالث** : إعلان النتيجة بأسلوب تأكيدي، باستخدام الرابط الحجاجي : «هو» (سطر 14)

* **الموضع الرابع** : محاورة ومواجهة المؤلف لاعتراض مغاير لموقفه، وهذا حضور صريح لمحاور يَتَحَاجُّ معه النص، إذ يعلن : «أريد هنا أن أواجه اعتراضاً..» (سطر 17).

* **الموضع الخامس** : الحجة 3، ويتحدَّد هذا الموضع باستخدام الرابط الحِجاجي : «فكيفية طرح الهدف...» (سطر 23).

* **الموضع السادس** : استنتاج يستخدم له المتكلم حرف «الفاء» «فالفلسفة الإغريقية..» (سطر 24)، ثم يؤكد ذلك بقوة باستخدام لفظ «وحدها» (سطر 24).

* **الموضع السابع** : التمثيل بالرياضيات كنموذج لتمييز الابداع الفلسفي ــ العلمي اليوناني : (سطر 25، 26، 27).

ويلاحَظ أن خطاب النص يُبنى على صنفين من الحجج :

حجج داخلية : يعمل المؤلف على صياغتها اعتماداً على طبيعة الموضوع أو القضية التي يُجادِل من أجلها : (مميزات الفلسفة في نشأتها الإغريقية).

حجج خارجية : وهي التي تكون ذات علاقة بالمذهب الفكري والايديولوجي للمؤلف، أو بمرجعيات يستمد منها حُججه : (النزعة الأوربية المركزية في النص).... ؟؟.

3) أفعال الأسلوب البرهاني الحجاجي :

إن الأسلوب البرهاني الحجاجي، في هذا النص، والذي أبرزنا توفره برصد «السلم الحجاجي» و«المواضع الجدلية» في نص «هوسرل»، إن ذلك الأسلوب يتجسد في الاستخدام الصريح والممارسة الفعلية لأفعال منهجية وتفكيرية معينة من طرف المؤلف،

مثل أفعال : التحليل (سطر 1)، والعرض (من س 6 إلى س 10 و13، 14، 15) والتوضيح (س 1،2،3)، والاعتراض الجدلي (س 17)، والاستنتاج (س 14)، والتعليل (س 4،17،18)، والاستدراك (س 16)، والتقابل الإقناعي (س 16،17،18) والتمثيل (س 20). وترتبط هذه الأفعال، لغةً بروابط حجاجية مناسبة للفعل الذي تدل عليه، مثل : «ففيها» «لهو»، «مهما» «بل»، «غير أن»...

النموذج الثاني : نص «الفلسفة بحث عن الحقيقة»

«ليس هناك اتفاق على ماهية الفلسفة ولا على قيمتها. فإما أن يتوقع المرء منها كشوفا خارقة، وإما أن يعتبرها تفكيرا غير ذي موضوع ويطرحها جانبا غير مبال بها. إما أن يُجل فيها ذلك الجهد المثقل بالدلالة الذي بذله رجال أفذاذ، وإما أن يزدريها إذ لايرى فيها إلا استبطانا عنيدا لاطائل من ورائه، يقوم به بعض الحالمين... والواقع أن المجال الذي يشمله إسم «الفلسفة» واسع إلى الحد الذي يتيح تفسير هذه التقديرات البالغة في تناقضها.

وأسوأ مافي الأمر بالنسبة لكل من يعتقد في العلم، أن الفلسفة لاتمدنا بنتائج ضرورية قاطعة، بمعرفة يمكن للمرء أن يمتلكها. فقد اكتسبت العلوم معارف يقينية تفرض نفسها على الجميع، وأما الفلسفة فلم تنجح في ذلك رغم الجهد الذي بذلته على مرّ آلاف السنين. فليس في الفلسفة إجماع يتم بمقتضاه إقامة معرفة نهائية، وهذا ماليس بإمكان أحد أن ينكره... والتفكير الفلسفي، على خلاف العلوم الأخرى، لايبدو أنه يتقدم. فنحن نعلم بالتأكيد أكثر مما كان يعلم «أبوقراط»، ولكننا لانستطيع أن نزعم قط أننا تجاوزنا «أفلاطون»...

أن يكون على الفلسفة في جميع صورها أن تتخلى، عكس العلوم، عن الإجماع، فهذا مايجب أن يكمن في صميم طبيعتها : فما يسعى المرء إلى امتلاكه فيها ليس هو اليقين العلمي الذي هو واحد بالنسبة لكل عقل؛ بل إن الأمر هنا فحص نقدي يساهم الإنسان في نجاحه بجميع كيانه...

إن كلمة فيلسوف (فيلوسوفوس Philosophos) قد تمت صياغتها في مقابل كلمة (سوفوس Sophos). وهي تدل على من يحب المعرفة للتفرقة بينه وبين ذلك الذي يسمى عالما لأنه يملك المعرفة. وهذا المعنى لازال قائما اليوم أيضا : إن جوهر الفلسفة هو في البحث عن الحقيقة، لا في امتلاكها،.... إن الاشتغال بالفلسفة معناه المضي في الطريق، والأسئلة في الفلسفة أكثر أهمية من الأجوبة، وكل جواب يصبح بدوره سؤالا جديداً.

• صاحب النص : كارل ياسبرز K. Jaspers
• مرجع النص : مدخل إلى الفلسفة (عن الكتاب المدرسي للثانية الأدبية، ص 15، ط 1995).
• موقع النص : درس «الفلسفة»، محور : «قيمة الفلسفة».

1) المستوى الإشكالي : «ليس هناك... في تناقضها» :

يبدأ النص بـ «**استشكال**» Problématisation[1] **مفهوم الفلسفة؛ وذلك بإثارة مسألة الاختلاف بصدد ماهية الفلسفة وقيمتها. وتأسيسا لذلك يمثّل** النص لهذا الاختلاف **بمقابلة** وجهتي نظر :

أ ــ الأولى : تقف من الفلسفة موقفا إيجابيا، إذ تعتبرها نتيجة مجهودات فكرية لمفكرين كبار، دونوا تاريخاً يكشف عن أعمال عظيمة.

ب ــ الثانية : تقف من الفلسفة موقفا سلبيا، **فهي تفكير** ليس له موضوع محدد، وهي تعبير عن أحلام باطنية أنتجها أصحابها، ولافائدة في الأخذ بها.

إن العلاقة التي تجمع بين هذين الموقفين هي علاقة **تضاد**. ونُلفي **مايفسِّر** هذا التضاد في لغة النص، إذ هناك عبارات دالَّة تضفي صلاحية على القول بهذا التضاد ــ الإشكال، كما يبين **هذا التقابل** :

---

(1) نقترح استعمال لفظ «استشكال» كمقابل للفظ الفرنسي : «Problèmatisation»، بدلا من لفظة تُستعمل عندنا كثيراً في الكتابات والحوارات الديداكتيكية حول تعليم الفلسفة، وهي «الأشكلة». وقد استلهمنا اللفظ المقترح هنا «استشكال» من الدكتور عبد الرحمان طه، في كتابه : الفلسفة والترجمة، المركز الثقافي العربي، 1995، ص 58.

وجهة النظر الأولى		وجهة النظر الثانية
«الفلسفة كشوف خارقة» «الفلسفة جهد مثقل بالدلالة» «الفلاسفة رجال أفذاذ»	علاقة تضاد — إشكال	«يطرحها (الفلسفة) جانبا غير مبال بها» «الفلسفة لا طائل من ورائها» «الفلاسفة حالمون».
موقف إيجابي من ماهية الفلسفة وقيمتها.		موقف سلبي من ماهية الفلسفة وقيمتها!

بعد طرح إشكالية الاختلاف هاته **ينتقل** خطاب النص إلى تحليلها ومعالجتها، **ثم** إلى صياغة موقفه منها. **كيف ذلك ؟؟**

2) المستوى التحليلي : «وأسوأ ما في الأمر... أفلاطون» :

أ ـ يعرض النص الموقف السلبي من الفلسفة، **ويمثل** له بأولئك الذين يتشبثون بالعلم، ويعتقدون في أنه وحده المعرفة الحقة. ويتضمن هذا العرض (**من** «وأسوأ ما في الأمر...» إلى «تجاوزنا أفلاطون») العناصر الآتية **المفسّرة** لذلك الموقف :

ـ إن الفلسفة تفكير يفتقر إلى إنتاج معارف ثابتة، ويكون العقل مضطرا للأخذ بها كحقائق تامة.

ـ لاينتج الإنسان من الفلسفة معارف تصبح لديه ثروة مكتسبة، يمتلكها ويراكمها.

ـ لم تنجح الفلسفة، رغم طول تاريخها وتعاقب جهود الفلاسفة، في أن تحقق ماحققه العلم من معارف تتسم باليقين المطلق والكلي، الذي يحقق الإجماع.

ـ إن الفلسفة فكر لايعرف تقدما ونموا، تمثل كل مرحلة فيه تجاوزا لسابقتها ونفيا لها.

ينتج عن عرض هذه العناصر موقف مضاد للفلسفة، **يتمثل** في

«النزعة العلمية الوضعية» (Scientisme) التي لاترى في غير العلم حقيقة ولانفعا. فبينما يكتشف العلم حقائق نهائية يتفق عليها العلماء، نجد الفلاسفة في اختلاف دائم. وبينما يرسم العلم تقدما في تاريخه، تتعايش الفلسفات قديمها وحديثها. ويجسد هذا التقابل **أمثلة** على ذلك :

العلم	الفلسفة
أ) إجماع علماء الرياضيات، منذ «أقليدس» حتى العصر الحديث على بعض البديهيات والأوليات :	أ) اختلاف الفلاسفة، قديما وحديثا، وفي نفس العصر والمجتمع، حول قضاياهم :
* الكل أكبر من الجزء.	* اختلاف فلاسفة اليونان حول : الوجود، القيم، الحقيقة
* زوايا المثلث = 180	* اختلاف فلاسفة الإسلام حول : قدم العالم وحدوثه...
* من نقطة خارج المستقيم لايمر إلا مواز واحد	* صراع المادية والمثالية في كل مراحل تاريخ الفلسفة...
	* صراع الفلاسفة المحدثين حول مشكلة المعرفة..
ب) كل نظرية علمية جديدة تنفي سابقتها، وتحوِّلها إلى مرحلة ماضية لايرجع إليها، مما يجعل تاريخ العلم يتسم بالتقدم.	ب) في تاريخ الفلسفة، تبقى كل الفلسفات حيَّة، ويمكن الرجوع إليها في كل لحظة، كلما سمحت شروط الحوار الفلسفي ومحدداته النظرية والاجتماعية بذلك.

... بواسطة هذا التقابل **يفسِّر** المتحمسون للعلم نفيهم لإمكانية وجود ماهية ثابتة للفلسفة، وسلبهم للقول بقيمة ما للفلسفة.

... **بعد** عرض هذا الموقف **ينتقل** خطاب النص إلى **الاعتراض** عليه ؛ كيف يصوغ اعتراضه ؟؟

ب ــ يعترض النص في الفقرة (أن يكون على الفلسفة... سؤالا جديدا) على الموقف السابق، وذلك **إذ يحاوره،** فيورد ما **يفسِّر** به اعتراضه كما يلي :

ــ إن تميز الفلسفة عن العلوم بكونها ليست حقلا للإجماع،

وليست قضاياها موضع اتفاق بين الفلاسفة، فذلك أمر طبيعي في الفلسفة، وهو أحد مكوناتها الداخلية.

ـ إن **حجة** ذلك هي أن الفلسفة ليست بحثا من أجل تحصيل يقين ثابت ومطلق. وليست نظراً يقصد امتلاك معرفة نهائية؛ بقدر ماهي تفكير يمارس فيه الإنسان تجربته النقدية.

ـ وإن **مايدل** على هذا البعد النقدي للفلسفة هو لفظ «الفيلسوف» نفسه، والذي **يُعرَّف بـ** «محب المعرفة»، تمييزا عن العالم الذي «يمتلك المعرفة».

ـ **انطلاقا** من ذلك يكمن جوهر الفلسفة في أنها نظر مستمر من أجل الحقيقة. وهكذا، فكل جواب صاغه الفيلسوف حول قضيةما يصبح في طريق محبته للمعرفة سؤالا جديدا، لأن السؤال هو الأهمٌ في الفلسفة، وليس الجواب النهائيُ كما في العلم.

ينتج عن الاعتراض بهذه العناصر أن خطاب النص ينتهي إلى موقف إيجابي من الفلسفة؛ فهو موقف فيلسوف، وصاحب تجربة فلسفية، إنه «كارل ياسبرز» الألماني. وهكذا ففي **جداله** لأولئك الذين يتحمسون للعلم **يهدِّم** أساس موقفهم الرافض للفلسفة، وهو مقارنتها بالعلم وقياسها عليه؛ وذلك بانطلاقه من البنية الداخلية للفلسفة، من منطق اشتغالها، من صميم طبيعتها كتفكير نقدي تساؤلي هادف إلى الحقيقة باستمرار. فالفلسفة تساؤل عن العالم والإنسان والحقيقة والقيم، وهي تساؤل يتجدد ولاينتهي عند جواب لامتلاكه، مادامت محبة للمعرفة.

النموذج الثالث : نص «الجمال الفني والجمال الطبيعي»

كل ما في وسعنا أن نؤكد، على مايخيل إلينا، أن الجمال الفني، بخلاف ما تزعمه تلك النظرة الدارجة، أسمى من الجمال الطبيعي لأنه من نتاج الروح. فمادام الروح أسمى من الطبيعة، فإن سموه ينتقل بالضرورة إلى نتاجاته، وبالتالي إلى الفن. لذا كان الجمال الفني أسمى من الجمال الطبيعي، لأنه نتاج للروح. إن كل ما يأتي من الروح أسمى مما هو موجود في الطبيعة. وأردأ فكرة تخترق فكر إنسان أفضل وأرفع من أعظم إنتاج للطبيعة، وهذا بالتحديد لأنها تصدر عن الروح، ولأن الروحي أسمى من الطبيعي.

لو أمعنا النظر في مضمون الجمال الطبيعي، الشمس على سبيل المثال، للاحظنا أنه يشكل لحظة مطلقة، أساسية، في الوجود، في نظام الطبيعة، بينما الفكرة الرديئة محض شيء عابر وزائل. لكن إذا نظرنا على هذا النحو إلى الشمس من منظور ضرورتها والدور الضروري الذي تلعبه في مجمل الطبيعة، يغيب عنا جمالها، نضرب عنه صفحا إذا جاز القول، كيلا نأخذ بعين الاعتبار سوى وجودها الضروري، والحال أن الجمال الفني لايتولد إلا عن الروح، وإنما بصفته نتاجا للروح يسمو على الطبيعة.

صحيح أن «الأسمى» نعت مبهم. وعليه، حين نقول إن الجمال الفني أسمى من الجمال الطبيعي يجدر بنا أن نوضح ما نعنيه بذلك. إن إسم التفضيل «أسمى» لايشير إلا إلى فارق كمي؛ أي أنه لايعني شيئا. فما يكون فوق شيء آخر لايختلف عن هذا الشيء الآخر إلا من وجهة النظر المكانية، وقد يعادله ويساويه من سائر الوجوه الأخرى. والحال أن الفارق بين الجمال الفني والجمال الطبيعي ليس محض فارق كمي. فالجمال الفني يستمد تفوقه من كونه يصدر عن الروح، وبالتالي عن الحقيقة، بحيث إن ماهو موجود لايوجد إلا بقدر ما يدين بوجوده لما هو أسمى منه، ولايكون ماهو كائن عليه ولايمتلك مايمتلكه إلا بفضل ذلك الأسمى. إن الروحي هو وحده الحقيقي. ومايوجد لايوجد بقدر ما يشكل روحية. الجمال الطبيعي انعكاس إذن

للروح. ولايكون جميلا إلا بقدر ما يصدر عن الروح، وعليه، ينبغي أن نفهمه على أنه كيفية ناقصة للروح، كيفية متضمنة بداتها في الروح، كيفية مجردة من الاستقلال وتابعة للروح.

لاينطوي إذن التحديد الذي نفرضه على علمنا على أي وجه من وجوه العسف. فالجمال الذي ينتجه الروح هو موضوع الروح، خلقه، وكل خلق يصدر عن الروح موضوع يتعذر إنكار شرفه وعلو مرتبته».

- صاحب النص : هيجل Hegel (1770 — 1831).
- مرجع النص : المدخل إلى علم الجمال (عن كتاب الثانية أدبي، ط 1995، ص 77).
- موقع النص : درس «الفن» (هل الفن محاكاة للواقع ؟؟).

1) ينحو النص منحى **دحض** وجهة نظر معينة، **وإثبات صلاحية** وجهة نظر أخرى : الأولى ترى أن الجمال الفني دون مستوى الجمال الطبيعي، وأن إبداع الفنان جهد للاقتراب من جمال الطبيعة. والثانية ترى سمو الجمال الفني بالنظر إلى الجمال الطبيعي. ويتضح ذلك في قول النص : «... في وسعنا أن **نؤكد**، أن الجمال الفني، **بخلاف** ماتزعمه تلك النظرة الدارجة، أسمى من الجمال الطبيعي...»

2) يعلن النص عن مايقصد **البرهنة** عليه (**النتيجة**)، ثم يبحث عن **مايفسِّر** قوله بها :

- **النتيجة** : إن الجمال الفني أسمى من الجمال الطبيعي ؟؟
- **المقدمات** : * الجمال الفني إنتاج روحي

* إن سمو الروح على الطبيعة ينعكس على ما تنتجه الروح، أي على الفنون والإبداعات.

* إن الروح أعلى وأسمى من الطبيعة، مبدئيا، ومن

ثمة فإن أبسط ما يبدعه فكر ما أشرف من أكبر ما في الطبيعة من مظاهر جميلة.

* إن ماهو روحي هو الحقيقي، وهو يوجد بقدر ماهو روحي.

* كل مايوجد انعكاس للروح، وكذلك جمال الطبيعة، فهو مظهر للروح، وتابع لها، لأنها أصله الأسمى منه.

... هكذا، إذن، يؤكد «هيجل» أن الجمال الفني أسمى من الجمال الطبيعي؛ وذلك **بدليل** سمو مصدر الإنتاج الفني، أي الروح : المبدأ الذي يشكل أصل كل ماهو موجود في فلسفة «هيجل».

النموذج الرابع : نص «الفاعل بين الوجود والعدم»

«لما اعتقد المتكلمون من أهل ملتنا أن الفاعل إنما يفعل بالاختراع والإبداع من لاشيء، ولم يعاينوا فيما هاهنا من الأمور الفاعلة بعضها في بعض شيئا بهذه الصفة، قالوا : إن هاهنا فاعلا واحدا لجميع الموجودات كلها، هو المباشر لها من غير وسط. وأن فعل هذا الفاعل الوحيد، يتعلق في آن واحد بأفعال متضادة ومتفقة لا نهاية لها. فجحدوا أن تكون النار تحرق، والماء يروي، والخبز يشبع؛ قالوا : لأن هذه الأشياء تحتاج إلى مبدع ومخترع، والجسم لايبدع الجسم، ولايخترع في الجسم حالا من أحواله؛ حتى قالوا إن تحريك الإنسان الحجر بالاعتماد عليه والدفع له ليس هو الدافع، لكن ذلك الفاعل هو المخترع للحركة. فإن الاعتماد على الحجر لايخترع منه حركة لم تكن، وجحدوا لمكان هذا وجود القوة. والخطأ في هذا كله، لائح لمن كان له بعض ارتياض في هذا العلم؛ أعني العلم الإلهي.

ومن أعجب ما عرض لهؤلاء القوم أن قالوا : إن الفاعل لايقدر على إعدام الشيء. قالوا : لأن فعل الفاعل إنما يتعلق بالإيجاد والاختراع لا بالإعدام. فانظر كيف امتنع عندهم نقلة الفاعل للموجود من الوجود إلى العدم، ولم يمتنع عندهم نقلته من العدم إلى الوجود.

فإن قيل : بأي جهة يتعلق فعل الفاعل عندكم بالإعدام ؟ قلنا : بالوجه الذي يتعلق به في الإيجاد، وهو إخراج ما بالقوة إلى الفعل. فإن الكائن بالفعل هو فاسد بالقوة، وكل قوة فإنما تصير إلى الفعل من قبل مُخرج لها هو بالفعل، فلو لم تكن القوة موجودة، لما كان هاهنا فاعل أصلا.»

• صاحب النص : ابن رشد (520 هـ ـــ 595 م)، (1126 م ـ 1198 م).

• مرجع النص : تفسير مابعد الطبيعة (عن الكتاب المدرسي، الثانية أدبي، ط 1995، ص 91).

• موقع النص : درس الفاعل (الفاعل بين التصور الكلامي والفلسفي).

يجسِّد النص نموذجا من الجدال العقدي والفكري، الذي ساد في حقل الفكر العربي الإسلامي، حول مفهوم «الفاعل» أو «الخالق» أو «الله» في علاقته بوجود العالم والموجودات. ففي دائرة هذا الجدال **يمثل** النص للتحاور الكلامي ــ الفلسفي، وذلك بواسطة خطاب فيلسوف عقلاني هو «ابن رشد». **فكيف** يجادل هذا الفيلسوف المتكلمين حول مفهوم «الفاعل» ؟؟

يتضمن هذا النص الرشدي مستويين :

• المستوى الأول : (لما اعتقد المتكلمون... وجحدوا لمكان هذا وجود بالقوة)

يعرض هذا المستوى موقف علماء الكلام، ويسلك هذا العرض طريق **التعريف** بما يعتقده هذا الموقف، وبما ينكره **انطلاقا** من ذلك الاعتقاد :

ــ يحدِّد المتكلمون فعل الفاعل بأنه إيجادٌ لشيء من عدم، فهو إبداع وتكوين لشيء لم يكن..

ــ إن هذا النوع من الفعل يُنسب لفاعل واحد، هو المبدع للوجود كله، وهو الله...

ــ يحكم الفاعل (الله) بأثره المباشر كل أفعال الموجودات، على تعددها واختلافها..

ــ **يترتب** على ذلك نفي المتكلمين لأن تكون الأجسام مصدر فعل وتأثير في حركاتها وعلاقاتها. فكل فعل ليس كائنا عن جسم، ولا أثر للجسم في تحول جسم آخر. وهذه **أمثلة** :

* النار لاتحرق.
* الماء لا يروي.
* الخبز لايشبع.
* ليس الإنسان هو المحرك لحجر يدفعه.

... فهذه أفعال لاتبدعها الأجسام، بل يخترعها الفاعل لجميع الموجودات وحركاتها وأفعالها، وهو الله، بإرادته وأمره.

نتيجة لهذا الترتيب **المفسّر** للموقف الكلامي يتبلور نفي هذا الموقف لوجود «قوة» تكون سابقة على «الفعل»، وتحمل في ذاتها إمكان هذا الفعل.

• **المستوى الثاني** : (والخطأ في هذا... فاعل أصلا).

بعد عرض موقف المتكلمين من مفهوم «الفاعل»، في المستوى الأول، يشرع الفيلسوف في **الاعتراض** عليه. وما **يعلّل** مسلك الاعتراض في هذا المستوى الثاني هو هذه العبارات الدالة في الموضوع :

ـــ يبدأ المستوى الثاني في النص بالحكم الآتي : «**والخطأ** في هذا كله...»

ـــ ويستغرب الفيلسوف في هذا المستوى الثاني : «**ومن أعجب** ما عرض لهؤلاء...»

يمهد «ابن رشد» بذلك الحكم وهذا الاستغراب لكي **ينقض** قول المتكلمين بأن فعل الفاعل مخصوص بالإبداع، باختراع شيء لم يكن، وبإيجاد مالم يكون له وجود. أي أنه فعل ينقل العدم إلى وجود.

في هذا المستوى من الاعتراض يثير ابن رشد «**إشكالا**»، هو الذي كان مثار استغرابه، ونصوغه في هذا السؤال : «كيف يُعتقد في انتقال فعل الفاعل من العدم إلى الوجود، ويمتنع عند أهل هذا الاعتقاد انتقاله من الوجود إلى العدم» ؟؟

ويصل خطاب الفيلسوف إلى لحظة إثبات موقفه؛ **ويؤسّسه** على مفهوم آخر سيتخذه **دليلا** (حجة)، وهو مفهوم «القوة» الذي يرتبط بمفهوم «الفعل»، عند الفيلسوف، سواء في الوجود أو العدم. **ويفسّر** كما يلي :

ــ إن الإيجاد هو إخراج لما كان موجوداً بالقوة (أي ممكن الوجود) لكي يصبح موجودا بالفعل.

ــ وإن الإعدام، أيضا، هو نقل ماكان ممكن عدمه (أي منعدم بالقوة) لكي يصبح عدمه فعليا.

ــ إن فعل الفاعل يتعلق بالإيجاد والإعدام معا، أي نقله للقوة إلى فعل وجوداً في حالة الإيجاد والاختراع، وعدماً في الإعدام والإفساد.

تفضي هذه **المقدمات** إلى **نتيجة** منطقية تجسد موقف الفيلسوف، وهي أن مفهوم «الفاعل» يتوقف على مفهوم «القوة»؛ لأن فعله يتأسس على ما بالقوة لكي يحوله إلى فعل، **وحجة** فلاسفة الإسلام في ذلك أن الحركة مطلقا هي «انتقال من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل»، اعتماداً على فلسفة أرسطو اليوناني في الوجود وحركة الموجودات كما عرَّف ماهيتها وأسبابها.

النموذج الخامس : نص «الحقيقة والشك»

«لما كان غرضنا مقصورا على الانصراف إلى البحث عن الحقيقة، فبوسعنا أن نشك أولا بصدد الأشياء التي وقعت تحت حواسنا أو التي تخيلناها إطلاقا... وذلك لأن التجربة قد دلتنا على أن حواسنا قد خدعتنا في مواطن كثيرة، وأنه يكون من قلة التبصر أن نطمئن كل الاطمئنان إلى من خدعونا ولو مرة واحدة؛ وكذلك لأننا نكاد نحلم دائما ونحن نائمون...

وبوسعنا أن نشك أيضا في الأشياء التي بدت لنا يقينية جدا. بل نشك في براهين الرياضيات وفي مبادئها وإن تكن في ذاتها جلية جلاءً كافيا، لأن من الناس من أخطأ في مثل هذه الأمور... وماندري بعد فربما كانت مشيئة الله أن يجعلنا بحيث نكون دائما على ضلال، حتى في الأشياء التي نظن أننا على بينة منها... ونحن لانخلو من أن نجد في أنفسنا حرية نستطيع بها إذا شئنا أن نمتنع عن التصديق بالأشياء التي لانعرفها حق المعرفة. وبهذا نمنع أنفسنا من الضلال.

ونحن حين نرفض على هذا النحو كل مايمكننا أن نشك فيه، بل وحين نخاله باطلا، يكون من الميسور لنا أن نفترض أنه لايوجد إله ولاسماء ولا أرض، وأنه ليس لنا أبدان. لكننا لانستطيع أن نفترض أننا غير موجودين حين نشك في حقيقة هذه الأشياء جميعا، لأن مما تأباه عقولنا أن نتصور أن من يفكر لايكون موجودا حقا حينما يفكر، وعلى الرغم من أشد الافتراضات شططا فإننا لانستطيع أن نمنع أنفسنا من الاعتقاد بأن هذه النتيجة : أنا أفكر، وإذن فأنا موجود، صحيحة. وبالتالي أنها أهم وأوثق معرفة تعرض لمن يدبر أفكاره بترتيب.»

- صاحب النص : روني ديكارت (1596 ـ 1650).
- مرجع النص : مبادىء الفلسفة (عن الكتاب المدرسي، الثالثة أدبي، ط 96 ـ 97، ص 80).

• موقع النص : درس الحقيقة.

يحدِّد هذا النص غرضه في «الانصراف إلى البحث عن الحقيقة»، ثم **يرتِّب** عناصره قصد **التدليل** على صلاحية القول بأن «الشك» هو المنهج الذي يوصل إلى الحقيقة. وهكذا يسوق العناصر (**الحجج**) الآتية :

ــ إن خداع الحواس لنا، في تجربتنا، يضطرنا إلى الشك فيها.
ــ إن عدم مطابقة الأحلام والتخيلات لما هو موجود يقتضي الشك.
ــ لقد أخطأ الناس، أحيانا، وهم يفكرون في معارف يقينية، مثل براهين الرياضيات، وهذا يدعو إلى الشك فيها.
ــ إن القدرة المطلقة لخالقنا (الله) قد تكون مصدر ضلال لنا، إذ يريد لنا أن نكون على ضلال في مانعتقد دائما أنه يقين. وهذا يوجب الشك في معارفنا.
ــ إن الأدعى إلى الشك، كذلك، هو نقصُنا الذي قد يعرضنا إلى الضلال دوما.
ــ إن حرية نفس الإنسان في أن لاتقبل أي شيء ولا أن تصدِّقه دون التأكد من حقيقته، تلزمنا بممارسة الشك منعا للذات من الضلال.

...**بعد** هذا التسلسل من حجة إلى أخرى **أقوى** منها **يستنتج** الفيلسوف أن ممارستنا للشك تُفضي إلى أمرين :

أ ــ نفي : ماليس لدينا معرفة يقينية عنه، وهكذا، يقول : «من الميسور لنا أن نفترض أنه لايوجد إله ولا سماء ولا أرض، وأنه ليس لنا أبدان».

ب ــ إثبات : أن الشك الذي تمارسه الذات يدل على أنها ذات تفكر، ومن ثمة فإنها توجد، **لأن** من يفكر يكون «موجودا حقا حينما يفكر». وتلك هي أول حقيقة يمكن قبولها واعتبارها يقينا.

... هكذا يصل «ديكارت» إلى حقيقته الأولى، التي تُعرف بـ «الكوجيطو»، أي حقيقة وجود الذات كجوهر مفكر، وذلك ماسيؤسّس أيضا **برهانه** على الحقيقة الثانية (وجود العالم)، ثم الحقيقة الثالثة (وجود الله)... مما يجعل من كل مرحلة أثبتها الفيلسوف في خطابه يقينا، لأن أسلوب الشك لديه «هو **خير** المسالك»، ولأنه يجعل **العقل** «يدبر أفكاره **بترتيب**»، كما ورد في النص نفسه.

النموذج السادس : نص «السعادة والاجتماع»

«كيف يؤثر العاقل لنفسه التفرد والتخلي وتعاطي مايرى الفضيلة في غيره ؟ فإذن القوم الذين رأوا الفضيلة في الزهد وترك مخالطة الناس وتفردوا عنهم، إما بملازمة المغارات في الجبال. وإما ببناء الصوامع في المفاوز، وإما بالسياحة في البلدان، لا يحصل لهم شيء من الفضائل الإنسانية... وذلك أن من لم يخالط الناس ويساكنهم في المدن لاتظهر فيه العفة ولا النجدة ولا السخاء ولا العدالة. بل تصير قواه وملكاته التي ركبت فيه باطلة لأنها لاتتوجه إلى خير ولا إلى شر، فإذا بطلت ولم تظهر أفعالها الخاصة بها صاروا بمنزلة الجمادات أو الموتى من الناس.

ولذلك يظنون ويُظن بهم أنهم أعفاء وليسوا بأعفاء، وأنهم عدول وليسوا بعدول، وكذلك في سائر الفضائل، أعني أنه إذا لم يظهر منهم أضداد هذه التي هي الشرور ظن بهم الناس أنهم أفاضل. وليست الفضائل أعداما، بل هي أفعال وأعمال تظهر عند مشاركات الناس ومساكنتهم وفي المعاملات وضرور الاجتماعات. ونحن إنما نعلم ونتعلم الفضائل الإنسانية التي نساكن بها الناس ونخالطهم، لنصل منها وبها إلى سعادت أخرى».

- صاحب النص : ابن مسكويه.
- مرجع النص : تهذيب الأخلاق (عن كتاب الثالثة أدبي، ط 96 ــ 97، ص 111).
- موقع النص : درس «السعادة» (السعادة : تدبير للفرد أم للمدينة ؟؟).

1) **مقصد النص : البرهنة على** : «أن سعادة الناس في الاجتماع»

2) **أسلوب النص : الاعتراض** على القول بـ «التفرد» و

«الزهد» : يصوغ النص هذا الاعتراض عبر مجموعة من المواضع تتحدَّد كما يلي :

* **التساؤل** : يُفتتح خطاب النص بتساؤل **يستنكر** فيه المتكلم التفرد؛ إذ ينسبه لغير العاقل، بقوله : «كيف يؤثر العاقل التفرد ؟؟». مما يحوِّل السؤال من طلب للمعرفة إلى **حجة** لنقض القول المعترض عليه.

* **الاستنتاج** : على أساس ذلك التساؤل (الحجة) **يثبت** خطاب النص استنتاجا مباشرا يدل على أن من ترك مخالطة الناس، وتزهد متفردا (المتصوفة)، لايحقق أية فضيلة، ولن يحيا سعادة. فذلك زعم لدى هؤلاء؛ ولكن الحق أن العزلة ليست مصدر سعادة.

* **التفسير** : يفسِّر النص استنتاجه بأمرين :

أ ــ إن الفضائل، والقوة التي للإنسان على إتيانها، لايُسمح لها بالبروز في حالات تفرد المرء وعزلته وتوحده. إنها تبقى كامنة، بل قد تبطل، إذا لم تجد تلك الفضائل المجال التي تظهر فيه، أي الوجود مع الآخرين.

ب ــ إن الفضائل أعمال وممارسات، يُشترط في وجودها أن تحقِّق فعلا تساكن الناس، وتقتضي ماهيتها أن يتعامل الواحد من الناس مع غيره.

3) **الخلاصة** : **يبرهن** النص على لاجدوى التوحُّد والتفرد؛ إذ يستنكره، **ويعلل** ذلك بأن العزلة تسحب كل إمكانية لحياة السعادة والفضائل. وبهذا الاعتراض على «القول بالتفرد» ينحو المتكلم إلى **إثبات صلاحية** «القول بالاجتماع»، وضرورته لكي تكون هناك فضيلة وسعادة.

خاتمة

لقد اتجهت فصول هذا الكتاب إلى إضفاء صلاحية على القول بثلاث قضايا رئيسية :

1) تتجسد الأولى في القول بأن تربية أفعال التفكير وتكوين أنشطته يقتضيان وجود الفلسفة وحضورها، كنمط من التفكير، وكمادة تعليمية.

2) وتتمثل القضية الثانية في القول بأن استجابة درس الفلسفة إلى التربية الفكرية المتوخاة منه تقتضي استلهام طرق التفكير وأسلوب الكتابة كما يمارسهما الفيلسوف، ومطابقة ديداكتيك درس الفلسفة لهما.

3) وأما القضية الثالثة فتفيد أن الأسلوب البرهاني الحجاجي يُنتج تدريسا للفلسفة يطابق منطق تفكير الفيلسوف وكتابته، كما يفرز لدى المتعلم اكتساب أنشطة تفكيرية.

... وإذ يصل بنا هذا العمل إلى خاتمته، فهو لايقبل أن نعلن نهايته التي تختم القول فيه، أو تفصل في أمره...، ففي حقل التربية والتدريس يكفّ الخطاب عن أن يكون «مقالا فاصلا»؛ إذ يتعلق الأمر بإنتاج خطاب حول ظواهر وممارسات إنسانية.

هكذا، إذن لاتعلن الخاتمة نهاية بحث؛ بل تمثل لحظة استراحة المؤلف، قبل أن يشرع في الإنصات للآخرين : نقاداً ومحاورين.فما تضمنته هذه الصفحات هو طموح ديداكتيكي يسعى إلى مطابقة درس الفلسفة لنظام تفكير الفلاسفة وكتاباتهم، وذلك باقتراح دمج أسلوب كفيل بتحقيق هذه المطابقة في عملية تدريس الفلسفة، وهو

الأسلوب البرهاني الحجاجي. ورغم أننا عملنا من أجل إضفاء صلاحية على ذلك الطموح وهذا الاقتراح، في ثنايا هذا الكتاب، فإن نجاحهما رهين بقابلية التوظيف العملي والتطبيقي في الممارسة الصفية. ولعل ذلك يلزمنا بأن نجعل حديثنا في خاتمته مفتوحا؛ بحثا عن مدى صلاحية القول بضرورة الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة، وعن تعميق أكثر لدلالة هذا الأسلوب، وسعيا إلى إيضاح أكبر لكيفية دمجه في التدريس الفلسفي.

نقصد أن نختم قولنا وعملنا، إذن، بالدعوة إلى استمرار القول في الموضوع المطروح، وإلى استمرار العمل في إطاره. وأما إذا شكّل هذا الكتاب، يوما ما، وثيقة نظر في معالجة موضوع «الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة»...، وأداة عمل بيداغوجية مساعدة في مجال تطبيق وتوظيف هذا الأسلوب ديداكتيكيا؛ فإنه سيكون قد حقق مقاصده الكبرى !!..

لائحة المراجع

أولا : مصادر ومراجع :

1) بالعربية :

1) أفلاطون : فيدون، ترجمة وتعليق وتحقيق : ع س النشار وعباس الشربيني، ط 3 دار المعارف، 1965.

2) ابن رشد : «فصل المقال»، «مناهج الأدلة»، «تهافت التهافت».

3) بدوي (عبد الرحمان) : منطق أرسطو، ج 3، دار القلم، بيروت، 1980.

4) الجابري (م.عابد) : بنية العقل العربي، المركز الثقافي العربي، البيضاء، 1986.

5) ديكارت : التأملات في الفلسفة الأولى، ترجمة عثمان أمين، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1974.

6) الفارابي (أبو نصر) : الألفاظ المستعملة في المنطق، تحقيق محسن مهدي، ط 2، دار المشرق، بيروت، 1986.

7) الغزالي (أبو حامد) : معيار العلم.

8) فرايري (باولو) : تعليم المقهورين.

9) سبينوزا : رسالة في اللاهوت والسياسة، ترجمة : حسن حنفي، الهيئة المصرية للتأليف والنشر، 1971.

10) طه عبد الرحمان : ـــ في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المؤسسة الحديث للتوزيع والنشر، 1987.

ـــ التواصل والحجاج، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

2) بالفرنسية :

1) F.Cossutta : Elèments pour la lecture des textes philosophiques, Bordas, paris, 1989

2) F. Jacques : le moment du texte.

3) J.B. Grise : de la logique à l'argumentation, Librairie DROZ, GENEVE, 1982.

4) Le texte comme objet philosophique, BEAUCHSNE, Paris, 1987.

5) Granger : pour la connaissance philosophique.

6) Y.Belaval : la réflexion philosophique, dans : «philosopher» Fayard, 1980.

ثانيا : قواميس

1) الجرجاني : التعريفات

2) تاج العروس.

3) القاموس المحيط.

4) ابن منظور : لسان العرب.

5) A. lalande : Vocabulaire Technique et critique de la philosophie.

6) Paul Foulquié : dictionnaire de la langue philosophique.

7) P.Robert : petit Robert

8) Encyclopédie philosophique universelle (Notions)

ثالثا : مجلات وجرائد

1) المناظرة، العدد 4.

2) جريدة الدراسة، العدد 33.

3) Argumentation : Volume 4, N °3

المحتويـات


مطبعة النجاح الجديدة
الدار البيضاء

هذا الكتاب

تشغل بال من يمارس التعليم الفلسفي ويهتم به، في قضايا السوسيوثقافي والتربوي، قضايا عدة، وذات أبعاد مختلفة... ولازالت معالجة هذه القضايا عندنا تبحث عن شهادة ميلادها الحقيقي. فما نُشر، وما يُنشر من مقالات تقارب مجال تعليم الفلسفة، لايشك في إثارته للتفكير في قضايا هذا المجال، وفي رسم سبل لممارسة درس فلسفي مطابق لروح الفلسفة وأهدافها التربوية. ولعل رفع تلك الأعمال إلى مستوى الدراسات التحليلية، النظرية، والتطبيقية كفيل بأن يعلن عن ميلاد البحث التربوي الديداكتيكي في مجال التعليم الفلسفي...

انطلاقا من هذا التفكير كان البحث عن حلقة لتدريس الفلسفة ضمن هذه السلسلة البيداغوجية، وتحدد موضوعها في الإطار المنهجي الديداكتيكي ؛ فتبلور عنوان هذا الكتاب بالصيغة المشار إليها، أي «الأسلوب البرهاني الحجاجي في تدريس الفلسفة»...

20 درهما